

*JOURNAL DE
RECHERCHE EN
ÉDUCATION
MUSICALE*

JREM

volume 3, n° 1
printemps 2004



Observatoire
Musical
Français

JREM

Observatoire Musical Français (EA206),
Ecole doctorale *Concepts et langages* (ED5)
Université Paris-Sorbonne (Paris IV).
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET

Version numérique gratuite disponible sur le site de l'OMF :
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Sommaire

volume 3, n° 1, printemps 2004

Dossier : observation et étude d'un atelier musical de percussions dans la formation des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse.

Béatrice DUBOST (avec la participation de : G.E.KOFFI,
B. SOULAS, C. LONDEIX) (5-53)

Etude diagnostique sur les représentations d'enseignants relatives à l'évaluation. Enquête sur le DEM régional.

Cédricia MAUGARS (54-61)

Actualité des travaux Universitaires en éducation musicale (Université de Paris – Sorbonne, Paris IV)

(62-80)

Index des articles parus dans le JREM (2002-2003)

(81)

Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches en sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique.

Il publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions et des comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.

Il paraît deux fois l'an conjointement sous forme papier et numérique.

Comité scientifique Jean-Pierre ASTOLFI (université de Rouen),
Frédéric BILLIET (université de Paris Sorbonne Paris IV),
Jean-Marc CHOUVEL (université de Reims),
Anne-Marie GREEN (université de Besançon)
Michel IMBERTY (université de Paris X Nanterre),
Jean-Pierre MIALARET (université de Paris Sorbonne Paris IV),
Danièle PISTONE (université de Paris Sorbonne Paris IV)
Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS).

Comité de lecture Sylvie BERBAUM, Gilles BOUDINET, Béatrice DUBOST,
Claire FIJALKOW, Laurent GUIRARD, Jean-Pierre MIALARET,
Joseph ROY, Brigitte SOULAS.

Comité éditorial et Correspondance Jean-Pierre MIALARET
JREM, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie, Université Paris Sorbonne (Paris IV),
1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS
Pour plus d'informations : www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem
Pour nous contacter : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr

Vente (support papier) Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du *Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique* (www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)
Le prix de vente au numéro papier est de 6 €, port en sus (règlement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'université Paris IV). Les demandes devront être adressées à l'Observatoire Musical Français, UFR de musicologie, université Paris-Sorbonne (Paris IV), 1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS (télécopie : 01 40 46 25 88).

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne) ; ISBN : 2-84591-106-8
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET ; © Observatoire Musical Français 2004.

Couverture : Lithographie par Daumier (extrait) : Un jeune homme en train d'acquiescer ce que l'on est convenu d'appeler un art d'agrément. *Le Charivari*, 4 juin 1846.

NOTE AUX AUTEURS

Les auteurs sont invités à suivre les normes de présentation déclinées ci-après. Le comité éditorial sera ravi de répondre à toute demande de précisions complémentaires.

Format 5000 à 7000 mots pour les articles ; 1000 à 2000 mots pour les revues de question et les comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.
Tous ces documents seront rédigés en français. Les articles seront accompagnés d'un résumé de 200 à 250 mots ainsi que de sa traduction en langue anglaise.

Présentation Les textes devront être remis à la fois sous forme de document papier (en trois exemplaires) et sous forme de fichier numérique au format RTF (disquette 3,5' ou courriel avec fichier joint envoyé au comité éditorial : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr).
Les manuscrits refusés ne seront pas retournés aux auteurs.

Iconographie, tableaux et exemples musicaux Toutes les illustrations (images, tableaux, cartes, exemples musicaux, etc.) devront être libres de droits. Elles figureront chacune sur un feuillet séparé.
Pour les documents susceptibles d'exister sous forme numérique (tableaux, photographies, partitions, etc.) un double sera également envoyé en fichier séparé. Les originaux d'une mauvaise qualité graphique ne seront pas reproduits.
Chaque illustration sera accompagnée d'une légende qualifiant son contenu. Elle sera nommée et numérotée suivant sa nature et son ordre d'apparition (tableau 1, exemple 3...).

Son emplacement prévu sera indiqué clairement dans le corps du texte mais, compte tenu des impératifs de mise en page, cet emplacement n'est pas garanti. Veuillez donc à ne vous référer qu'à son nom (évitez « le tableau suivant », « ci dessus », etc.).

Intertitres, notes de bas de page et citations Les titres, sous-titres et intertitres éventuels seront clairement mentionnés et hiérarchisés.
Les notes de bas de page auront une numérotation automatique et continue.
Les références bibliographiques apparaîtront toujours dans le corps du texte sous forme condensée (nom de l'auteur suivi de l'année d'édition entre parenthèses). Elles renverront à une bibliographie présentée en fin de document et établie selon les normes suivantes : nom et initiale(s) du prénom de l'auteur, année d'édition (placée entre parenthèse), titre du document, lieu d'édition et nom de l'éditeur. S'il s'agit d'un article de revue ou d'ouvrage collectif on précisera le tome et la pagination.
Exemples :
Francès, R. (1958), *La perception de la musique*, Paris, Vrin.
Swanwick, K. et Tillman, J. (1986), The sequence of musical development : a study of children's compositions, *British Journal of Music Education*, **3**, 305-339.

Révision Les manuscrits retenus par le comité de lecture seront soumis à un processus de révision par des pairs. Les remarques des pairs seront discutées avec les auteurs et les documents ne pourront être publiés qu'après acceptation réciproque.
Les auteurs restent cependant seuls responsables de la précision et de la véracité de leurs assertions et de leurs citations.

SOMMAIRE

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS	3
PRESENTATION	4
BÉATRICE DUBOST : DOSSIER. OBSERVATION ET ETUDE D'UN ATELIER MUSICAL DE PERCUSSIONS DANS LA FORMATION DES EDUCATEURS DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE.....	5
INTRODUCTION	6
PLACE DE L'ATELIER MUSICAL DE PERCUSSIONS DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION DES EDUCATEURS DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE(PJJ).....	6
I ÈRE PARTIE : DÉROULEMENT ET CONTENU DE L'ATELIER PERCUSSION AU COURS DES DEUX PREMIÈRES JOURNÉES D'ACTIVITÉ.....	9
1. L'atelier percussions comporte trois axes de travail	9
2. Exercices préparatoires	10
3. Le montage d'une Samba Reggae	10
4. La Samba Bossa	11
5. La Biguine ou Ti'Bwa	12
6. La Batucada	13
II ÈME PARTIE : LE POINT DE VUE DES CHERCHEURS.....	14
GBAKLIA ELVIS KOFFI : DÉCONSTRUCTION, RECONSTRUCTION D'UNE MUSIQUE DE TRADITION ORALE DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE EN FRANCE.....	15
BRIGITTE SOULAS : ENTRÉE DANS L'ART MUSICAL.....	23
1. L'Appropriation d'une connaissance, motivation	23
2. Les apprentissages en question dans cet atelier	24
3. Apprentissage social.....	26
4. Les deux volets d'une entrée en culture : rapport à la loi du domaine	27
5. Perspectives didactiques	29
CÉCILE LONDEIX : OBSERVATION, DESCRIPTION ET ANALYSE D'UNE SÉQUENCE INTERACTIVE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE ORAL D'UN RYTHME AFRO-CARAÏBÉEN JOUÉ AUX CONGAS.....	31
Introduction	31
Exposé du cadre théorique	31
1. Le partage attentionnel	33
2. Le partage émotionnel	34
3. La persévération.....	35
4. La réaction circulaire	36
5. L'échopraxie	36
6. Les interactions entre la réaction circulaire et la réaction en écho.....	37

Observation et analyse	38
IIIÈME PARTIE	44
CONCLUSION	51
CÉDRICIA MAUGARS : ÉTUDE DIAGNOSTIQUE SUR LES REPRESENTATIONS D'ENSEIGNANTS RELATIVES A L'ÉVALUATION.....	54
ENQUETE SUR LE D.E.M. REGIONAL.....	54
1. L'entretien quantitatif, par le biais d'un Q-sort	56
2. L'entretien qualitatif	57
3. Les caractéristiques des enseignants interrogés	58
4. Les résultats des enquêtes.....	58
ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION MUSICALE (UNIVERSITE PARIS-SORBONNE, PARISIV).....	62
INDEX DES ARTICLES, PARUS DANS LE JREM EN 2002 ET 2003.	81

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

SPECIAL SECTION: OBSERVATION AND STUDY OF A MUSICAL PERCUSSION WORKSHOP WITHIN THE TRAINING OF EDUCATORS IN THE LEGAL PROTECTION OF YOUTH PROGRAM

Béatrice DUBOST

This special section aims at observing and studying the organisation and functioning of a musical percussion workshop which took place in the context of training of educators within the Legal Protection of Youth program (PJJ). As a receptacle for psychical urges and affects, the input of Caribbean, Brazilian and Afro-Cuban rhythmic places polyrhythmic musical construction at the heart of a dynamic, lively and entertaining group activity.

As a counterpoint to the scholars' analyses, statements by the main instructor in the workshop and accounts by the participants bear witness to the kinds of significance and value that this experience of appropriation of a musical object can yield in its play- and therapy-oriented function toward adolescents in difficulty. This assumes that educators, intently motivated, have available the resources to use this "bracing" of médiation within their educative action in order to stimulate, encourage and support the young people under their supervision to commit themselves to such a process.

Keywords: percussion, Caribbean, Brazilian, Afro-Cuban rhythmic, polyrhythmic, musical object, training, education, imitation, learning, adolescents in difficulty, mediation, //réparation, socialisation.

Diagnostic study of instructors' perceptions concerning evaluation. Inquiry into the Musical Studies Diploma (DEM).

Cédricia MAUGARS

RECENT UNIVERSITY RESEARCH PROJECTS IN MUSICAL EDUCATION (UNIVERSITE PARIS-SORBONNE, PARIS IV).

INDEX OF ARTICLES published in the JREM in 2002 and 2003 (by author in alphabetical order)

PRESENTATION

Jean-Pierre MIALARET

Au cours de l'année Universitaire 2002 – 2003, le groupe de recherche : *Sciences de l'éducation musicale et Didactique de la musique* de l'Observatoire Musical Français (OMF) a consacré deux séances de son séminaire doctoral et post-doctoral à l'exposé de travaux relatifs à l'observation et l'analyse de pratiques d'éducation musicale. Le dossier présenté ici constitue le compte-rendu de la première séance.

Le travail consacré à l'intelligibilité des pratiques d'éducation musicale, à partir d'une observation systématique des faits et des situations, représente en effet un thème de recherche privilégié à partir duquel praticiens et chercheurs peuvent envisager rencontres et dialogues ; surtout, et c'est le cas dans le dossier suivant, lorsque l'animateur et certains participants peuvent prendre connaissance des analyses effectuées à propos de la situation au cours de laquelle ils sont impliqués, et peuvent exprimer leurs points de vue.

La pluralité et la diversité des formes d'analyse permettent alors de dépasser une approche prescriptive des phénomènes étudiés pour accéder à une description et une interprétation des interactions entre processus d'apprentissage et processus d'enseignement, elles contribuent aussi à mettre en perspective la dynamique et la forme de ces interactions par rapport à la spécificité des savoirs enseignés et appris.

L'ampleur et la complexité de cette entreprise donnent au dossier présenté ci-après, un caractère nécessairement exploratoire et inachevé ; il nous paraît cependant fondamental d'encourager et de développer cette démarche, car l'observation et l'analyse plurielle et ouverte des pratiques d'éducation musicale permettent d'aborder, de traiter et d'approfondir, en situation, les questions vives de la didactique de la musique et des sciences de l'éducation musicale.

DOSSIER : OBSERVATION ET ETUDE D'UN ATELIER MUSICAL DE
PERCUSSIONS DANS LA FORMATION DES EDUCATEURS DE LA
PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE.

Coordonné par Béatrice DUBOST¹



JREM vol. 3, n°1 printemps 2004, 5-53
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

« *Aux marges d'un temps ritualisé des
alternances, travail/repos, tension/ détente ,la
musique est l'occasion d'une plongée dans
l'espace mythique de la vie intérieure, touchant aux
profondeurs de l'espace psychique où l'esprit mobilise
en lui, sensations, pulsions, émotions, sentiments dans
une mise en scène symbolique des représentations
imaginaires qui s'y relie.*».

Levy Strauss

¹ Docteur en Psychologie (Université de Paris X – Nanterre), Psychologue clinicienne, membre du Groupe de Recherche en Sciences de l'éducation musicale et Didactique de la musique (OMF).

Résumé

Ce dossier a pour objet l'observation et l'étude de la conduite et du fonctionnement d'un atelier musical de percussions qui s'est déroulé dans le cadre de la formation des éducateurs de la PJJ.

En tant que lieu de contenance psychique des pulsions et des affects, l'abord des rythmiques Antillaises, Brésiliennes et Afro Cubaines place la construction polyrythmique musicale au cœur d'une pratique collective dynamique, vivante et divertissante.

En contrepoint des analyses de chercheurs, des propos de l'animateur de l'atelier, les témoignages des participants attestent du sens et de la valeur que peut prendre cette expérience d'appropriation d'un objet musical dans sa fonction ludique et réparatrice pour des adolescents en difficulté. Cela suppose que, convaincus et motivés, les éducateurs puissent se donner les moyens d'utiliser cet «étayage» en médiation de leur action éducative pour stimuler, encourager, soutenir les jeunes qu'ils ont en charge à engager une telle démarche.

mots clés :

percussions, rythmiques Antillaises, Brésiliennes, Afro Cubaines, polyrythmie, objet musical, formation, éducation, imitation, apprentissage, adolescents en difficulté, médiation, réparation, socialisation.

INTRODUCTION

PLACE DE L'ATELIER MUSICAL DE PERCUSSIONS DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION DES EDUCATEURS DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE(PJJ).

De tous temps la formation initiale des éducateurs (de l'Education Surveillée à la protection judiciaire de la jeunesse) a inclus dans son programme pédagogique des lieux et séquences de temps consacrés à l'exercice d'activités d'expression et de créativité dans les domaines sportifs, culturels, artisanaux, artistiques.

Si l'éducation se définit comme la mise en œuvre de moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain, il appartient à la pédagogie éducative de concevoir, d'utiliser des supports, de développer des méthodes pertinentes pour y parvenir.

Dans sa démarche, l'éducateur veille à ce que les conditions de développement d'un jeune soient favorables à son épanouissement ; or en tant que praticien de la relation éducative, la question se pose à lui des procédés de communication et d'échange qu'il va être en mesure d'adopter pour contribuer dans le cadre de ses missions de justice auprès des jeunes en difficulté, à restaurer du lien au plan intra-psychique, interpersonnel, social, familial, quand celui-ci est « distendu » voire conflictuel ou rompu.

Le projet de formation initiale mentionne explicitement depuis 1992 que l'éducateur de la PJJ se prépare à exercer un métier où l'engagement dans l'action doit être médiatisé, autrement dit, la formation prépare l'éducateur à être : *«un praticien qui s'engage mais pas sans les médiations d'ordre intellectuelles, institutionnelles, symboliques»*.

Du point de vue théorique, c'est sur la base de l'activité symbolique que s'édifie la relation du sujet au monde extérieur et à la réalité en général.

Au plan génétique, le développement du moi et la relation à la réalité dépendent des premières expériences corporelles sensori-motrices au sein du milieu nourricier, de l'aptitude du moi pendant une période précoce à supporter le poids des premières situations d'angoisse. Ce sont les premières angoisses qui fournissent une base abondante de symboles et de fantasmes et s'inscrivent dans le corps et le langage.

La vie humaine peut-elle pleinement se vivre et le métier d'éducateur pleinement s'exercer si la connaissance et l'expérience se trouvent dissociées des images, des signes, des symboles qui, inscrits au cœur des cultures, de l'histoire individuelle et collective, peuplent les existences de résonances sensibles, alimentent, enrichissent les perceptions, dynamisent le corps et l'action.

Là où les mots et le langage ne permettent pas toujours une approche satisfaisante de la subjectivité des adolescents «l'espace intermédiaire d'expérience» créé par la médiation éducative mobilise sur un mode ludique et inconditionnel, le potentiel d'expression de soi enfoui dans les profondeurs de l'être, afin d'induire des dynamiques de mouvement, de progrès intérieur, de reprise évolutive intellectuelle, émotionnelle et affective.

Partant du point de vue que la musique peut être une ressource utile, une aide certaine au processus de construction identitaire d'intégration psychique et de socialisation auquel contribue la prise en charge éducative, nous avons tenu à affirmer et à défendre cette idée que l'inscription de la musique au panel des activités d'expression, de jeu et de créativité, se soutient de l'importance et de la pertinence à comprendre faits musicaux et pratiques musicales des jeunes à partir d'une expérience partagée.

Il ne s'agit pas de faire d'un «atelier musique» un lieu d'apprentissage systématique d'une technique artistique dont on sait qu'elle demande des années de travail continu et exigeant, mais de le considérer comme un lieu d'expression de soi au sein d'un petit groupe et à partir d'un support artistique qui porte à produire sous une forme singulière, une construction, une figuration, une histoire, une mise en scène, une fiction rythmique dont la vérité juste et expressive prend une dimension esthétique .

De l'expérience de chacun au sein des ateliers et de leur démarche singulière naît spontanément l'idée ou non d'un potentiel exploitable auprès des jeunes en difficulté dès lors que l'on se sent acquérir une aisance, une maîtrise dans la construction de l'objet musical, que l'on développe des motivations, le désir, le plaisir et l'intérêt et la valeur d'un partage de savoirs faire et que l'on en découvre le sens bénéfique.

Si dans un premier temps, il est question pour les stagiaires de «se sensibiliser pour soi» et d'interroger son propre rapport à la musique c'est dans un deuxième temps, à la lumière de l'expérience musicale effectuée, des acquis des ressources mises en œuvre qu'une réflexion peut s'engager quant aux modalités sous lesquelles une activité auprès des jeunes serait envisageable.

L'atelier musical de «percussions» que nous présentons a été proposé aux stagiaires éducateurs en fin de formation (un mois avant les épreuves de titularisation). Il comporte dix participants et s'est déroulé pendant 4 jours.

Dans la première partie de ce dossier nous décrirons le déroulement et le contenu des deux premières journées d'activité à l'appui de l'enregistrement vidéo que nous

avons réalisé.

Ce document vidéo ayant été soumis à la réflexion de trois chercheurs en didactique de la musique¹, ce sont leurs écrits respectifs que nous présenterons en seconde partie.

La troisième partie sera consacrée aux commentaires recueillis auprès de l'animateur de l'atelier et de deux éducateurs titulaires ayant participé à cet atelier.

I^{ERE} PARTIE

DEROULEMENT ET CONTENU DE L'ATELIER PERCUSSION AU COURS DES DEUX PREMIERES JOURNEES D'ACTIVITE.

1. L'atelier percussions comporte trois axes de travail

Ouverture et sensibilisation à la connaissance des cultures et des traditions musicales françaises et étrangères. L'écoute musicale commentée de documents audio et video sur différents styles de musique qu'écourent et pratiquent les jeunes (jazz rock, rap, techno....).

L'approfondissement du rôle socialisant de la musique sur la base d'un travail collectif du groupe de percussions dont le rythme et ses attributs pulsation , tempo, respirations ...sont les fils conducteurs.

L'abord des rythmiques traditionnelles Antillaise, Brésilienne, Afro Cubaine au travers de différents instruments entre autres : claves, surdos, Panderos, cloche noire, congas, tambourins

¹ M. E.KOFFI, Mme. B. SOULAS, Mme. C. LONDEIX.

2. Exercices préparatoires

Des exercices préparatoires de base visant à assurer une solidité de la tenue de la motricité corporelle du tempo sont proposés :

Choisir un tempo et le garder en comptant à haute voix puis en subvocalisant : 1 et 2 et 3 et 4 et 1 et 2 etc....

Effectuer la marche en noires : 1 et 2 et 3 et 4 et 1(+Pied droit) et 2(+ pied gauche) et 3 (+ pied droit) et 4 (+ pied gauche) etc..

Effectuer la marche en blanches : 1 et 2 et 3 et 4 et 1(+ pied droit) et 2 et 3 (+ pied gauche) et 4 et 1 (+ pied droit) etc...

Effectuer le mélange des deux en alternance..

3. Le montage d'une Samba Reggae

L'assise et la régularité de la pulsation sont marquées par le balancement du corps d'un pied à l'autre : pied droit puis pied gauche marquent les temps, le balancement corporel permettant de garder le tempo de base. Poser le pied permet de ne pas accélérer et de stabiliser le tempo.

Il s'agit d'une rythmique binaire à 4 temps. Chaque temps représenté par une noire se divise en deux croches ou 4 doubles croches.

Chacun s'exerce sur la mise en place du rythme dévolu à son instrument.

Les deux surdos jouent en alternance et de façon régulière sur les quatre temps de la mesure l'un sur le temps fort, l'autre sur le temps faible.

Le Surdo 1 commence son frappé sur le pied droit (noire) puis sur le pied gauche (sourir) etc..

Le surdo 2 en alternance avec le premier commence son frappé sur le pied gauche (noire) puis sur le pied droit (sourir).

Les deux surdos couvrent ainsi à eux deux les 4 temps de la mesure avec leurs frappés alternés.

Le Surdo 3 ne fera entendre que 4 doubles croches sur le 3^{ème} temps et une noire sur le 4^{ème} temps.

Le Surdo 4 fera sur le premier temps de la mesure un rythme de double croche /croche / double croche liée à une noire syncopée sur le deuxième temps.

Pandéros et tambourins frappent une croche en l'air sur chaque moitié de temps tandis que le tambourin se différencie sur le 4^{ème} temps marquant ses frappés en double croches « en l'air » sur les parties faibles du temps. (quart de soupir, double croche, quart de soupir double croche).

La cloche noire viendra en doublage des tambourins.

C'est sur une durée assez longue et suffisante de jeu dans le temps que les rythmes vont s'articuler, s'emboîter, s'intriquer. Personne ne doit rester «à la traîne» et être exclu.

L'animateur viendra en doublure des plus faibles et des plus maladroits sans exclure la possibilité d'un changement d'instrument si cela est nécessaire. Il repère les plus forts ceux qui tiennent dans la durée auxquels il délègue une place lui permettant d'aller se porter en renfort des plus faibles. *«j'enseigne en même temps que ça joue»* dira t-il.

Le jeu continu a cette fonction d'entraîner le groupe et d'harmoniser les pupitres afin que la musique émerge de la construction rythmique.

4. La Samba Bossa.

Le travail de l'atelier se poursuit avec l'abord d'une nouvelle rythmique la Samba Bossa qui sert de support à la découverte de nouveaux instruments.

Le triangle est d'abord présenté par l'animateur. Ce dernier commence à faire sonner l'instrument avec des frappés lents de façon à ce que les stagiaires puissent percevoir l'articulation des gestes et leur succession dans le temps.

La technique de jeu complexe nécessite un entraînement. Afin de sensibiliser les stagiaires aux sonorités de cet instrument, l'animateur délègue à un stagiaire

expérimenté l'accompagnement du surdo. Autrement dit après avoir décomposé le mouvement, l'animateur ramène le jeu instrumental au tempo auquel il doit être joué pour prendre sens musicalement. Le Guirro présenté sur le plan technique restera en marge des instruments que vont s'approprier les stagiaires.

5. La Biguine ou Ti'Bwa

Cette rythmique binaire à deux temps va superposer 3 groupes d'instruments : ti'bwas, surdos, congas.

Sur la base corporelle du balancement des pieds sur chaque temps (droit gauche, droit, etc...) les tibwas jouent un rythme de croche/ deux doubles sur le temps fort marqué par le pied droit, la pose du pied gauche s'effectuant sur un quart de soupir suivi d'une double croche / croche etc..., le recours aux onomatopées facilite la mémorisation (tach/pitach- pitach /tach etc).

Le premier surdo fait un rythme de croche pointée double sur le premier temps (pied droit) suivi de deux croches sur le pied gauche, etc...

Le deuxième surdo pose la main droite sur la peau de l'instrument et vient en doublure du premier surdo avec un demi soupir sur le premier temps suivi d'une double croche en levée du deuxième temps marqué par le frappé de deux croches à la main gauche (pied gauche) etc...

Le conga fait un rythme de deux croches à la main gauche (pied droit) puis quatre doubles croches sur le deuxième temps, main G /main D /main G / main D etc...

La variation au deuxième conga : frappé de deux croches sur le premier temps puis croche /deux doubles sur le second etc...présente quelques difficultés d'apprentissage et suscite quelques commentaires chez l'animateur qui introduit dit-il ce rythme, de façon expérimentale.

Chacun des stagiaires devaient parvenir à maîtriser un rythme, ce rythme était enregistré et le stagiaire pouvait partir en fin de stage avec l'enregistrement. C'est ce qui explique que les phrases sont travaillées séparément ce qui n'exclut pas par

ailleurs le travail de construction de la synthèse polyrythmique.

L'activité qui se déroule avec des moyens limités vise à exploiter toutes les ressources du groupe.

L'un des participants précise qu'il joue un peu de saxophone. Proposition lui est faite d'amener son instrument. Valorisé dans son savoir faire il vient, par la contribution singulière de son improvisation, apporter une nouvelle touche de couleur au groupe des percussions.

6. La Batucada

Cette rythmique binaire à 4 temps se compose, polyrythmiquement, d'un surdo, conga, cloche agogo, tambourin. La base de travail reste la même, pied droit, pied gauche marquent les temps successivement et donnent au tempo l'assise de sa pulsation. Le surdo, avec son rythme de double croches entrecoupées de deux quarts de soupir sur le premier temps suivis d'une croche pointée/ double sur le second temps, va être mémorisé à partir des onomatopées : ta..taboum.. taka..taboum.. taka etc...

La cloche Agogo va enchaîner son rythme de deux croches sur les deux premiers temps de la mesure suivie d'une double croche – croche - double croche sur le troisième, double croche – croche - double croche sur le 4^{ème} etc... Les onomatopées utilisées seront ti ta ta ti titi i tatata a ti etc...

La rythmique cubaine sera abordée en fin d'atelier montrant les capacités du groupe à jouer ensemble et les progrès effectués.

II^{EME} PARTIE

LE POINT DE VUE DES CHERCHEURS.

Nous avons soumis le document vidéo à la réflexion et à l'analyse de trois chercheurs en Sciences de l'éducation musicale (groupe de recherche : Sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique, OMF, ParisIV).

Mr Gbaklia Elvis KOFFI¹ nous livre sa réflexion sur les processus de déconstruction, reconstruction inhérents à la transmission de rythmiques traditionnelles Afro Caraïbes dans un contexte occidental ; Il soutient l'idée que l'apprentissage par imitation/production/remédiation et mise en commun des rythmes mémorisés à chacun des pupitres d'instruments en installant « la polyrythmie » dans le groupe de percussions, assure les bases d'une dynamique vitale et psychique.

Ainsi son propos contribue t-il à nous montrer la valeur fondamentale de cette démarche pour l'éducation de jeunes en difficulté.

¹ Docteur en Histoire de la Musique et Musicologie, mention Didactique de la musique, (Université de Paris-Sorbonne, Paris IV), Professeur à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, membre du groupe de recherche en Sciences de l'éducation musicale et Didactique de la musique (OMF).

DECONSTRUCTION, RECONSTRUCTION D'UNE MUSIQUE DE TRADITION ORALE DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE EN FRANCE.**GBAKLIA ELVIS KOFFI**

Avant d'esquisser quelque raisonnement que ce soit, nous voulons préciser que la présente intervention consiste en une mise en perspective culturelle de l'extrait de séance filmée d'apprentissage musical objet de notre analyse. Il s'agit pour nous, face à la rationalité qui caractérise la pensée occidentale dans son désir de séparer, dissocier et de catégoriser tout phénomène, il s'agit disons-nous, de re-situer la musique pratiquée dans ce document audiovisuel dans son contexte culturel. Ce repositionnement permettra de mieux comprendre le travail de transmission du savoir musical entrepris dans le cadre cet atelier. En effet, le document de cette cassette vidéo-vhs nous montre un atelier d'apprentissage musical à partir de musiques afro-cubaine, et afro-caraïbéenne. Le document filmé nous montre un apprentissage de rythmes exécutés sur des instruments de musique percussifs non mélodiques. Or, les musiques pré-citées, à savoir celles des îles, s'apparentent fortement à la musique africaine dont l'une des principales caractéristiques est la complexité du rythme. Ainsi, malgré leur position hors du continent africain, les musiques des îles du pacifique dont il est question ici, ont conservé en elles la teneur de la civilisation négro-africaine qui procède d'une vision unitaire du monde. Pour l'africain en effet, comme le souligne judicieusement l'ethnomusicologue Simha AROM « ... *le monde est presque toujours saisi, dans la multiplicité de ses rapports, comme un ensemble dynamique, un tout cohérent où se manifeste une diversité dont les éléments non seulement ne s'excluent pas mutuellement, mais au contraire ont tendance à se compléter les uns les autres* »¹. Par rapport à ce principe culturel, les faiseurs de musique de l'Afrique traditionnelle ne procèdent pas de

¹ Arom Simha, (1986), Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale, structure et méthodologie, volume 1, Paris, SELAF, p 42.

façon divisive comme le ferait la pratique solfégique occidentale. L'africain selon notre vécu personnel et nos constats apprend à jouer les rythmes en formules, autrement dit, l'enfant africain perçoit toute rythmique comme une totalité. C'est d'ailleurs cette position que renforce Simha AROM lorsqu'il soutient que «*l'enfant africain (...) saisit globalement chaque formule rythmique, indépendamment de ses constituants*»¹. Ce principe est lui-même basé sur l'étalon de durée qu'est le tactus qui est la référence métrique servant d'élément régulateur. Le tactus est donc un élément non marqué qui n'introduit pas de valeur hiérarchique dans la production rythmique; il coordonne et régule les durées exprimées comme le ferait un métronome mais dans un contexte de tradition orale. Dans ces conditions, l'apprentissage de la pratique musicale se fait par imitation avec comme caractéristique essentielle la sollicitation de la mémoire de l'apprenant. L'évolution de l'élève dépend donc de sa capacité d'assimilation; ainsi, une grande partie de l'imitation- production est assurée par la capacité d'observation et d'écoute de l'élève car l'œuvre musicale à reproduire est présentée dans son entité, dans sa construction intégrale.

Dans le document filmé objet de nos propos dans ces lignes, l'action de transmission du savoir musical est doublement décontextualisée. D'abord, l'acte pédagogique se passe en Europe et plus précisément en France, loin des contextes antillais et cubain, ensuite, nous nous trouvons dans un cadre scolaire de formation d'animateurs de centres pour enfants en difficulté. Dans ces conditions, l'animateur européen de l'atelier de musique, va faire jouer sa sensibilité occidentale même s'il garde le procédé de l'apprentissage par formules rythmiques. Pour permettre à ses stagiaires d'assimiler le savoir qu'il dispense, il déconstruit les différentes musiques qu'il leur propose. L'animateur de l'atelier conserve l'entité du morceau en lui; mais pour contourner la difficulté d'une approche globale de la musique qui ne correspond pas au référent culturel musical de la grande majorité de ses stagiaires, il procède par la déconstruction des morceaux. Il fait un travail par pupitre; ainsi, à

¹ Idem

chaque pupitre correspond une formule rythmique confiée à un instrument, un groupe d'instruments ou un objet sonore percussif ayant un timbre particulier (groupe de chaises en bois, cloche, double-cloche, caisse-claire, grosse caisse, congas ou tumbas, claves etc). Après l'observation-audition des formules rythmiques, ce qui correspond à la phase de l'imprégnation, suit l'étape de l'imitation-production-rémédiation dont la récurrence engendre l'assimilation. La dernière étape qui est celle de la mise en commun est la phase que nous appelons reconstruction; ici, la polyrythmie s'engage dans son extrême complexité en raison des rythmes croisés, entremêlés et se répétant de façon cyclique et ininterrompue. L'ethnomusicologue Willi APPEL [Appel 1970, p. 214] cité par Arom [Op. cit, p. 336], désigne ce phénomène complexe par l'expression «conflicting rhythmic patterns», autrement dit, «formules rythmiques conflictuelles». Nous aimerions pour notre part parler ici plutôt de «dialogue de formules rythmiques», car à l'étape de la mise en commun, donc de la reconstruction du morceau, les rythmes s'entretiennent, s'entremêlent, s'entrelacent, se complètent, se soutiennent dans une «causerie» harmonieuse pour le bonheur des sens. *«La polyrythmie engendrée par l'hétérophonie instrumentale donne ce que nous appelons la poly-rythmophonie, c'est à dire, plusieurs rythmes joués par plusieurs instruments de musique de timbres différents »*¹.

L'expérience de la pratique musicale de ce document vidéo, est fondée sur l'apprentissage de rythmes ; ce mot est si important qu'il est utilisé dans bon nombre de domaines de connaissance. Ainsi, le retrouve t-on non seulement en musique (ce dont nous parlons ici), mais également en danse - *rythme de danse*, en poésie - *rythme du poème*, dans les arts plastiques - *rythme d'un tableau, d'une peinture-*, en biologie - *rythme cardiaque*, dans la nature - *rythme des saisons*, bref ! On peut multiplier les exemples à souhait; l'essentiel est de retenir ici que *«le rythme est un phénomène, au sens étymologique de quelque chose qui apparaît, et disparaît dans une situation de perception donnée et non une essence qui pourrait*

¹ KOFFI, Gbaklia, Elvis, (2000).

exister seule, sans sa manifestation sensible»¹. Pour la transcription des rythmes enseignés dans cet atelier, nous avons utilisé la méthode dite structurale de Simha Arom² pour les musiques africaines ; cette méthode consiste à dépouiller, à élaguer et schématiser toute forme de variation et d'improvisation d'une production rythmique, d'une pièce musicale pour ne conserver que le trait distinctif strictement irréductible. Ainsi lorsque nous considérons les quatre caractéristiques du son à savoir, la durée, l'intensité, le timbre et la hauteur, nous constatons que ces quatre éléments sont exploités, dans le cadre de l'atelier dont l'activité musicale nous préoccupe ici, comme l'agencement des parties d'un tout. Nous avons donc évincé les variations rythmiques que les stagiaires ou l'animateur ont réalisées dans les séquences que nous analysons. Dans le souci de ne retenir que l'essence de ce fait musical, nous partageons une réflexion de P. Sauvanet³ qui considère «*la structure comme un principe d'individuation et d'identification du phénomène rythmique; 'des parties d'un tout'*». Pour qu'une figure rythmique apparaisse, il faut qu'une forme se détache sur un fond, qu'une série d'éléments soient saillants, en un mot, ce qu'on nomme couramment 'contraste'». Or justement, le contraste en tant que phénomène qui particularise est exploité dans cet atelier d'apprentissage musical pour introduire la notion de trait distinctif dans un ensemble cohérent, dans un tout. En organisant son travail par pupitre, qui dans le cas d'espèce va du relativement simple au plus complexe, l'animateur joue à la fois sur les contrastes de timbre, les contrastes de durée et ceux d'intensité et de hauteur. En effet, l'expression polyrythmo-phonique dans cet atelier se fonde sur l'exploitation des contrastes précités :

Contraste de timbre : l'animateur fait une association d'instruments de musique de timbres différents représentés par les toumbas (appelés aussi congas), la cloche haïtienne, la grosse caisse, les tibwas⁴ etc.

Contraste de durée : les rythmes exécutés au cours de cette séance d'apprentissage

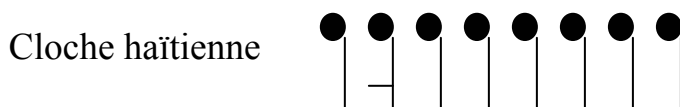
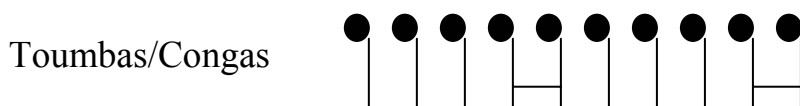
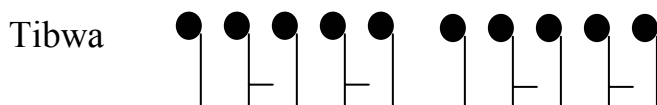
¹ Sauvanet, Pierre, (1997, p.5).

² Simha, Arom, (1993, p.190-201).

³ Op. Cit. p 7.

⁴ Tibwa: Rythme antillais exécuté sur des troncs de bambous de chine à l'aide de baguettes de bois. Dans l'extrait analysé, le tibwa est exécuté sur un ensemble de chaises en bois.

musical sont une cohabitation de brèves et de longues comme le montrent les formules rythmiques jouées par chacun des pupitres suivants:



Contraste d'intensité : Ce paramètre est plus observable dans le jeu instrumental des toumbas; ici, comme le montre l'animateur dans ses interventions de remédiation, on ne frappe pas sur la membrane du tambour avec la même intensité, ni avec la même forme des mains, encore moins sur les différentes parties de la surface de la membrane.

Contraste de hauteur : matérialisé par la notion élémentaire de haut/bas utilisé en linguistique, le contraste de hauteur est ici très voisin de celui de timbre et est observable dans le jeu de la cloche haïtienne associée à une grosse caisse, tout comme dans le jeu de la double-cloche ; ainsi dans le cas du pupitre cloche-haïtienne par exemple, la cloche produit des sons plus hauts et plus clairs tandis que la grosse caisse laisse entendre des sons graves et sourds. Ce paramètre oppose aussi les instruments entre eux par le phénomène du timbre.

Un bref retour en arrière nous permet de faire remarquer que les formules rythmiques mentionnées au niveau du contraste de durée, ont été transcrites dans leur manifestation intrinsèque ; pour cette raison, nous n'avons pas voulu emprisonner ce type de contraste dans une expression arithmétique telle que la

mesure qui relève plus de l'écrit. D'ailleurs les formules rythmiques apprises dans le cadre de cet atelier musical sont issues de pratiques musicales de tradition orale. L'animateur dans son processus d'enseignement - apprentissage utilise les ressources de la pédagogie de l'oralité, autrement dit, par la parole et le geste; c'est donc oralement et sans partition que le patrimoine rythmique que détient l'animateur est transmis aux stagiaires. Ce faisant, un certain nombre de compétences se développent chez les stagiaires à travers une «*formation de l'écoute, un entraînement de la mémoire, un entraînement à une présence et une disponibilité dans le moment présent*»¹. En effet, l'écoute de l'animateur qui est de l'ordre de l'interaction puisque l'animateur écoute aussi les stagiaires, est renforcée par l'écoute intérieure de chacun des stagiaires. Cette écoute intérieure développe la mémoire en faisant le rappel immédiat ou différé de la formule rythmique transmise. Cela suppose une présence *in situ* et de la promptitude dans la reproduction où le rapport avec la culture est fondamental. L'apprentissage auquel nous avons affaire dans cette séquence filmée intègre des notions complémentaires comme l'imprégnation, l'imitation et la répétition. Du coup, chaque stagiaire doit mobiliser toutes ses facultés pour voir, entendre, intérioriser, se rappeler et reproduire aussitôt le savoir musical. Le substantif aussitôt employé ici se réfère au principe temporel fondamental de toute rythmique: Celui de la restitution d'une forme. En effet en restituant une forme, qui dans le cas d'espèce est cyclique et ininterrompue, le rythme restitue souvent une énergie. «*Le rythme est vraiment la seule manière de discipliner et de préserver les énergies les plus diverses. Il est à la base de la dynamique vitale et de la dynamique psychique*»². C'est pour cette raison que l'expérience musicale mise en œuvre dans ce cadre institutionnel pour enfance en difficulté, devrait avoir un prolongement au niveau des enfants à encadrer et ne pas se limiter aux seuls éducateurs spécialisés, pour que la musique ait non seulement tout son sens mais qu'elle soit aussi fonctionnelle que dans les cultures de tradition orale. Après tout, ne s'agit-il pas d'enfants en mal d'intégration sociale?

¹ Berbaum, Sylvie, (2002, p. 65-77).

² Bachelard, Gaston, [1950, rééd. 1963, pp 127-128] cité par Simha, Arom, (1986, p. 346).

Considérée en Afrique comme le phénomène social par excellence, la musique qui est transculturelle, ne peut-elle pas permettre une action cathartique en milieu scolaire spécialisé ?

En guise de conclusion, ce qu'il nous semble intéressant de retenir à l'issue de cette analyse, c'est le fait que pour amener ces stagiaires à assimiler le savoir musical, l'animateur tout en exploitant les procédés d'un enseignement-apprentissage de type occidental (déconstruction), utilise les ressources de l'oralité (caractéristique des sociétés de tradition orale) qui appréhende la musique de façon globale (reconstruction). La réussite de cette symbiose pédagogique doit permettre à cet atelier d'expression musicale d'atteindre un objectif qui n'est pas encore le sien, mais ne saurait tarder, celui de former un personnel d'éducation spécialisée capable d'exploiter les ressources de la musique dans son cadre professionnel.

Bibliographie

- . Arom, Simha, (1986), Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale, structure et méthodologie, volume 1, Paris, SELAF-CNRS.
- . Arom, Simha, (1993), Musiques Traditionnelles, la science sauvage, savoirs populaires aux ethnosciences, Paris, Seuil.
- . Berbaum, Sylvie, (2002), Un atelier de pratique artistique autour de chants traditionnels Ardechois, in, *la formation des professeurs des écoles en Education musicale*, J. ROY (éd.), Université de Paris-Sorbonne, Document de recherche OMF, série Didactique de la musique, n°21.
- . Koffi, Gbaklia, Elvis, (2000), *Le mythe de nzampouai: Mélodrame en pays Baoulé Ahali-sakiaré de la région du Nzi-comoé*, Université de Cocody, Etudes Ivoiriennes, monographie n° 2, GREMUTO (Groupe de Recherche en Education, Musicologie et Tradition Orale), Abidjan, 45 p.
- . Sauvanet, Pierre, (1997), l'ethnomusicologue et le philosophe: Quand ils se rencontrent sur le phénomène "rythme", in, *cahiers de musiques traditionnelles*, n° 10, ateliers d'ethnomusicologie, Genève.

Brigitte SOULAS¹ : l'atelier percussion, en mettant en mouvement la motivation, c'est-à-dire le désir de s'approprier les séquences rythmiques proposées par l'animateur, place les stagiaires éducateurs dans un rapport affectif et cognitif au «savoir» : savoir, au sens d'une «connaissance en actes» de l'objet musical.

Les schèmes dynamiques et fonctionnels qui régissent l'apprentissage et la coordination des gestes dans le temps et l'espace social groupal sous tendent l'organisation d'une expérience de construction polyrythmique où chacun prenant conscience des difficultés rencontrées dans l'appropriation d'un objet de culture et du plaisir que l'on trouve en l'atteignant sera mieux à même de comprendre ce qu'implique une telle démarche lorsqu'elle est proposée à des adolescents.

¹ Docteur en Sciences de l'éducation (Université de Paris V), Conseillère pédagogique en éducation musicale, retraitée, membre du groupe de recherche en Sciences de l'éducation musicale et Didactique de la musique (OMF).

ENTREE DANS L'ART MUSICAL**BRIGITTE SOULAS**

1. L'Appropriation d'une connaissance, motivation

Cette série de séquences qui constitue l'essentiel d'une formation d'une semaine pour des éducateurs stagiaires en formation est empreinte d'une grande cohérence. Elle est destinée à faire connaître de l'intérieur, de manière procédurale, un «petit bout» de musique vivante (puisqu'en train de se faire) et vécue (puisqu'elle résiste à la première tentative). Une musique qui a un sens, un savoir musical en actes basé sur un rapport affectif et cognitif à ce savoir. Une musique ni trop facile ni trop difficile, en quelque sorte, une juste assez bonne musique qui a toutes chances de les motiver.

«La motivation est la mise en mouvement du désir. Mais cette mise en mouvement n'existe qu'à la condition de pouvoir se projeter dans un futur, celui des aspirations, la forme sociale la plus reconnue étant celle du champ socioprofessionnel. La motivation est le prolongement du désir vers la mise en actes.»¹.

Il s'agit de réaliser une musique traditionnelle attrayante parce qu'elle est chargée de prestige et relativement accessible justement parce que c'est une musique de rue réputée populaire.

«Les diverses théories convergent vers la même idée : la motivation prend son origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard d'elle-même et des événements qui lui arrivent... La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit... La perception de sa compétence à accomplir une activité est particulièrement utile à l'élève placé devant une activité

¹ Develay, M., (1998), Donner du sens à l'école, Paris, E S F.

qui soulève chez lui un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite»¹.

La question de la motivation pour ce type d'initiation rapide revêt une grande importance au regard des erreurs de stratégie qu'aurait pu commettre l'animateur. Il ne s'agit pas là d'un savoir théorique sur la musique brésilienne par exemple, mais plutôt de connaissances en acte sur le fonctionnement social d'une certaine musique. L'activité des stagiaires a fait advenir un objet de caractère musical. Ainsi ils ont eu un contact réel actif avec un objet de savoir, ainsi ils ont vécu une histoire d'apprentissage, ce qui dans la perspective de leur métier d'animateur les éclaire sur la difficulté que l'on rencontre lorsque l'on veut s'approprier un objet de culture, et le plaisir que l'on trouve en l'atteignant. Leur expérience personnelle va permettre aux formateurs de mieux gérer leur expérience professionnelle.

2. Les apprentissages en question dans cet atelier

Il s'agit pour les animateurs de s'approprier un savoir sur un objet à devenir musical, un morceau de polyrythmie. Des savoirs se sont développés durant cette semaine de travail sous forme de schèmes d'organisation de l'action. La notion de schème utilisée pour l'analyse des relations mathématiques s'applique bien au type de difficultés à résoudre ici. On trouve donc :

- des gestes liés au mouvement, à des schèmes d'ordre, à des schèmes dynamiques.
- des combinaisons de gestes qui représentent une compétence technique quoique limitée à la situation empreinte des repères posés par l'animateur.
- une connaissance en acte des modalités de l'interaction avec autrui susceptible d'avoir un effet musical.

«Le schème fonctionne comme un tout : c'est une totalité dynamique fonctionnelle, une sorte de module finalisé par l'intention du sujet et structuré par les moyens qu'il utilise pour atteindre son but. On peut distinguer quatre sortes d'éléments

¹ Viau, R.(2001). *La motivation, Éduquer et Former*, Paris, Éditions Sciences Humaines, p. 114 - 115.

organisateurs, constitutifs du schème :

- *le but et les anticipations ;*

- *les règles d'action et d'enchaînement conditionnel des opérations, dont la fonction propre est de générer la conduite ;*

- *Les invariants opératoires, qui permettent au sujet de sélectionner l'information pertinente et de la traiter ;*

- *les inférences, dont l'effectuation est fonction des caractéristiques particulières de la situation rencontrée»¹.*

Les difficultés, les erreurs, la progression engagée par l'animateur destabilisent provisoirement les musiciens, les obligeant à chercher physiquement de nouvelles postures ou solutions. Au bout de la semaine, parce qu'ils se sont trouvés confrontés à des situations de reproduction de rythme différentes, parce qu'ils y ont rencontré des difficultés d'adaptation donc d'organisation de schème de conduite, les stagiaires ont acquis un réel savoir procédural. Il s'agit de "connaissances en acte", de savoir-faire tels que ceux mis en évidence par G. Vergnaud à propos de l'étude du développement des connaissances, qui peuvent servir de point d'appui pour des connaissances plus abstraites autour de la notion de rythme propre ou plat puis de swing.

Rappel : trois registres cognitifs :

1- celui de l'expérience pratique,

2- celui des représentations mentales, ici comme souvent c'est la boîte noire, (ex. je dois aller plus vite ou je frappe juste après le balancement...),

3- celui des systèmes de représentation symbolique.

Le registre de l'expérience pratique peut être de l'ordre de la recherche, de l'invention, il peut être aussi de l'ordre de l'imitation comme ici.

«L'imitation désigne la correspondance entre le comportement de deux individus, lorsque cette correspondance résulte de la possibilité qu'a l'un des deux (celui qui

¹ Vergnaud, Gérard, (1994), *Théories et Concepts Fondamentaux, Apprentissage et didactique, où en est - on?*, Hachette Éducation.

imite) d'observer le comportement de l'autre (le modèle)»¹.

Il s'agit ici d'un savoir recevoir une information complexe : le rythme proposé par l'animateur ; la reproduction qui suit cette lecture n'est pas complètement un savoir faire, on n'est pas dans une réversibilité. A cette imitation correspond une représentation mentale en terme de balancement, de sensation, de déroulement gestuel, de comptage. On peut évoquer ce que G. Vergnaud appelle : «*une conceptualisation du réel implicite dans les schèmes*»².

3. Apprentissage social

Il faut beaucoup de temps, d'expériences pour que cette adaptation débouche sur la possibilité de réinventer un rythme aussi complexe et riche. Les élèves auront vécu une expérience de musique selon une approche singulière compte tenu du temps dont ils disposent pour développer une certaine forme de connaissance. Ils auront emprunté ainsi une toute petite partie du chemin que parcourent les jeunes brésiliens pour devenir musiciens amateurs. On voit bien comment au Brésil cette musique par la responsabilité qu'elle demande à chacun dans le respect de la loi du partage des sons devient un moyen d'accession à la sociabilité. Il s'agit d'opérer une acculturation par la musique en permettant à chacun de trouver sa place au sens propre et au sens figuré dans l'espace et dans le temps. L'action individuelle devient une collaboration, l'écoute de l'ensemble pendant l'action de soi-même permet un changement de point de vue. Cette forme d'intelligence sociale est également en germe pour les participants à un tel atelier.

¹ Winnykamen, F., (1990), *Apprendre en imitant*, Paris, PUF, p. 12.

² Vergnaud, Gérard, (1989), *Questions vives de la psychologie du développement*, Bulletin de Psychologie, 390, XLII, p. 483.

4. Les deux volets d'une entrée en culture : rapport à la loi du domaine

Les connaissances qu'elles soient ou non musicales demandent un long temps de maturation.

«L'un des résultats les plus clairs de la recherche est qu'elles (les connaissances) se développent sur une très longue période de temps y compris chez l'adulte.»¹

Si les compétences résultent de schèmes organisés de conduite, si elles sont issues des efforts d'adaptation à de nouvelles situations, il est évident que cette situation pour intéressante quelle soit n'en est pas moins une situation parmi beaucoup d'autres possibles et également indispensables.

Dans le type d'approche décrit ici, le support musical est un objet dont les règles sont instituées, protégées par une longue et heureuse pratique. La loi préexiste à l'apprentissage des gestes et de leur agencement. Face à ce type de situation on peut imaginer à l'inverse une situation où la loi, les règles d'action, sont à construire. Ce positionnement didactique se rencontre dans tous les domaines d'apprentissage, c'est la démarche expérimentale, le problème sans question.

«Il s'agit alors de la fonction "exploratoire" de la méthode expérimentale. Soulignons toutefois que s'il y a découverte celle-ci ne peut intervenir que sur des objets limités qui ne nécessitent pas la maîtrise de constructions théoriques particulières.»²

Dans la première approche le support musical est clairement un objet culturel de savoir, on aboutit à un objet présentable, "reconnaissable", dans la seconde, on aboutit à des essais moins brillants quoique intéressants. Peut-être est-ce la raison pour laquelle cette deuxième approche, moins spectaculaire, est malheureusement souvent négligée voire rejetée ?

Pourtant il s'agit de situations riches où les apprenants s'impliquent dans une démarche de tâtonnement, de recherche et d'interaction, dans le cas de recherche de

¹ Vergnaud, Gérard, in, *Apprentissages et didactique où en est-on ?* Hachette Éducation.

² Cauzinille Marmèche, E., Mathieu, J., Weil-Barais, A., (1983-1985) *Les savants en herbe*, Berne, Peter Lang.

musique en groupe.

«Les travaux sur l'interaction sociale ne constituent pas une contradiction de la perspective "constructiviste" selon laquelle le sujet construit ou reconstruit ses connaissances; ils permettent cependant de mieux préciser les conditions dans lesquelles se fait cette "construction"...Par exemple la collaboration de plusieurs enfants à une même tâche suppose la coordination des schèmes individuels, et par conséquent la prise d'indices sur ce que font les partenaires, la représentation des fins qu'ils veulent atteindre, et celle des processus dans lesquels ils sont engagés.»¹.

La connaissance est recherche, adaptation, organisation de l'activité par le sujet apprenant, ce qui conduit à varier les situations d'approche. Des savoirs, car dans un atelier ce sont des savoirs multiples sur la musique comme objet de savoir, à savoir, qu'il faut faire germer,

- des savoirs techniques procéduraux,
- des savoirs aimer et choisir, d'artistisation en quelque sorte,
- des savoirs prédicatifs.

Le problème didactique de la complémentarité des deux types d'approches évoqué ici, n'implique pas un refus de la première mais appelle à bien la situer dans un contexte plus large. Il ne s'agit pas de mettre en vedette la seconde mais d'en rappeler la possibilité et l'intérêt face à un premier épisode que serait la première. Cette deuxième approche d'ailleurs ne pourrait pas se suffire à elle seule. L'une ne remplace pas l'autre: ce sont les deux volets complémentaires d'une même démarche d'appropriation par la pratique culturelle. *«A propos de questions scientifiques relatives à des phénomènes biologiques, physiques ou chimiques au programme, Astolfi, Giordan, Gohau, Host, Martinand, Rumelhard et Zadounaïsky (1978) ont bien souligné le risque d'imposture consistant à faire croire aux élèves qu'ils peuvent redécouvrir par la méthode expérimentale des explications qui ont nécessité, au cours de l'histoire de l'humanité, des recherches longues et*

¹ Vergnaud, Gérard, (1989), *Questions vives de la psychologie du développement*, Bulletin de psychologie, n° 390.

*tâtonnantes.»*¹.

Ce qui est vrai dans le domaine scientifique est aussi vrai dans le domaine de la culture artistique. Par le tâtonnement expérimental de la deuxième approche, les élèves ne vont pas réinventer une musique vieille de 300 ans mais plutôt mieux comprendre à leur vitesse, de l'intérieur, les impératifs qui la régissent. Il faut donc varier les supports musicaux, mais aussi la mise en scène des découvertes et être conscient du registre dans lequel on évolue ainsi que de la modalité de pensée qu'il favorise : quelle connaissance est approfondie ou rendue séduisante pour la suite du cursus et dans quel ensemble elle se situe. Ainsi pour intelligente que soit cette entrée dans l'art musical telle que décrite plus haut, elle ne représente qu'une entrée parmi d'autres possibles.

5. Perspectives didactiques

Si je me permets d'insister sur la complémentarité forte de ces deux approches, telle qu'elle est suggérée par la qualité de la première, c'est parce que la démarche expérimentale en petits groupes est trop souvent oubliée. Ce qui peut s'expliquer par une défiance des enseignants surtout dans ce domaine "bruyant" au regard du peu de résultats apparents qu'elle offre. A l'inverse la démarche imitative paraît confortable parce qu'elle permet une auto-évaluation en fin de parcours, de même qu'elle est plus rassurante parce que plus lisible. Mais la rationalité apparente dans un domaine de l'ordre de l'indicible, du non logos, de la pensée réfléchissante peut être trompeuse...

¹ Cauzinille Marmèche, E., Mathieu, J., Weil-Barais, A., (1983-1985), *Les savants en herbe*, Peter Lang, Berne.

Cécile Londeix¹ s'intéresse plus spécifiquement à une séquence de l'atelier correspondant à un moment où un stagiaire se trouve en difficulté dans l'apprentissage par imitation d'un rythme Afro Caribéen joué aux congas.

A la lumière de la théorie d'H. Wallon, elle pose la question des représentations, (nature, rôle, fonction) et de leurs liens avec l'imitation gestuelle.

Elle s'interroge aussi sur les stratégies mises en place par l'animateur contribuant à faciliter l'apprentissage perceptivo-moteur du rythme et les régulations proprioceptives du geste imitatif.

¹ Doctorante en Didactique de la musique (Université Paris-Sorbonne, Paris IV), Professeur de musique en collège.

OBSERVATION, DESCRIPTION ET ANALYSE D'UNE SEQUENCE INTERACTIVE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE ORAL D'UN RYTHME AFRO-CARAÏBEEN JOUE AUX CONGAS.

CECILE LONDEIX

Introduction

Une question a prélué à l'analyse de cet extrait d'une séquence filmée d'enseignement et d'apprentissage rythmique : comment comprendre d'un point de vue psychologique, les différents gestes d'apprentissage qu'un élève débutant manifeste durant un enseignement de type oral d'un rythme afro-caraïbéen ?

L'observation apporte des éléments de réponse à cette question. Cependant elle nécessite d'avoir préalablement défini et caractérisé psychologiquement les gestes d'apprentissage liés à l'imitation d'un modèle, afin de pouvoir les observer.

Mon exposé sera donc structuré en deux parties.

Dans la première partie, j'expliquerai le modèle théorique qui me servira de cadre interprétatif : il s'agit d'une lecture de H. Wallon : De l'acte à la pensée (1942), et plus précisément du chapitre intitulé : Préludes psychomoteurs de la pensée.

Dans la deuxième partie, je décrirai et analyserai différents moments de la séquence en fonction du modèle théorique précédemment exposé.

Exposé du cadre théorique

Quelles stratégies psychologiques permettent à un élève débutant d'imiter, en vue de le reproduire, le modèle rythmique que lui propose son professeur ?

L'imitation n'est pas un geste simple. Il semble qu'elle nécessite l'existence d'un modèle intérieur : une représentation mentale.

Dans le cadre qui nous intéresse, à savoir un apprentissage rythmique, on peut

s'interroger sur la nature de cette représentation : S'agit-il d'une représentation auditive ?

Pour jouer, faut-il nécessairement que je dispose d'un modèle sonore qui guide mon geste ? Ou d'un modèle visuel, ou encore moteur, ou conceptuel, ou de tout autre nature ?

Par ailleurs, si seule une représentation mentale me permet, par exemple, d'imiter et de jouer un rythme, comment, quand, où, se serait-elle constituée ?

Car, dans le type d'apprentissage instrumental qui nous intéresse, si une représentation musicale est bien la reproduction intime, sous une forme ou sous une autre, d'un geste instrumental, comment l'élève re-produirait-il abstraitement ce qu'il ne sait pas imiter concrètement ?

Il faut bien alors que l'imitation ait d'autres sources que représentatives, et que cependant imitation et représentation puissent ultérieurement s'articuler.

Une lecture Wallonienne de cette séquence d'enseignement/apprentissage nous apporte des éléments de réponse.

Je m'appuie sur deux des axiomes que l'auteur exprime dans : *Préludes psychomoteurs de la pensée*.

D'une part, il affirme : *«Ce n'est pas sa matérialité apparente, son contour qui peut permettre de définir un acte mais le niveau fonctionnel auquel il appartient.»*

Tout au long de cette étude, je me demanderai donc de quelle commande dépend l'acte que j'observe.

Par ailleurs, il ajoute : *«Les étapes successives de l'imitation répondent donc très exactement au moment où la représentation qui n'existe pas encore doit arriver à se formuler. Elles obligent à reconnaître un état du mouvement où il cesse de se confondre avec les réaction immédiates et pratiques que les circonstances immédiates font surgir de ses automatismes et un état de la représentation où le mouvement la contient déjà avant qu'elle ne sache se traduire en images ni expliciter les traits dont elle est composée»*.

Ce second principe devrait nous permettre de comprendre comment s'articulent imitation et représentation.

Comment Wallon opérationnalise-t-il ces deux principes ? Par l'observation il a isolé et décrit très précisément des moments constitutifs de l'imitation et de la représentation, moments préliminaires et facilitants que pour simplifier nous regroupons sous l'appellation d'étape pré - imitative.

Quels sont-ils ?

Ils sont au nombre de six, caractérisés par des gestes spécifiques :

1. d'attention partagée
2. d'émotion commune
3. de persévération
4. de réaction circulaire
5. de réaction en écho
6. d'interactions entre réaction circulaire et réaction en écho.

Définissons - les plus précisément afin de pouvoir les identifier durant la séquence d'enseignement/apprentissage oral d'un rythme.

1. Le partage attentionnel

Confronté à un apprentissage absolument nouveau, l'élève ne sait pas à quoi être attentif, ni quels indices extraire de la quantité d'informations sonores et gestuelles qui lui parvient. Il choisit donc préférentiellement d'accorder son attention à celle du médiateur, et non pas aux objets d'attention, trop complexes, qu'on lui propose.

L'élève cherche ainsi des directions d'attention ;

On pourra se demander dans l'intention d'observer cet échange attentionnel :

- A quoi le professeur est attentif.
- Si, et comment, la direction de son attention est volontairement rendue lisible à l'élève.

Autrement dit : Comment l'enseignant capte-t-il, afin de l'orienter, l'attention de son élève vers cet objet musical insolite : ce rythme percussif, à la fois processus, procédé, ou produit ?

Prenons un exemple : dans la séquence qui nous intéresse, il y a des moments de

mime de la part de l'enseignant qui semblent remplir intentionnellement cette fonction: il mime le rythme titubant, (le professeur mime de façon comique quelqu'un qui se casse la figure) ce faisant, il se substitue à l'objet défaillant, le rythme incorrect, pour capter l'attention de l'élève sur lui et lui rendre lisible son ressenti à propos de ce qui vient d'être joué.

On notera que l'accordage attentionnel est un accordage perceptif, au cours duquel l'élève subordonne sa perception à celle d'un médiateur : « j'entends ce que tu entends », « je vois ce que tu vois » ou encore « je ressens ce que tu ressens » semblent être les mots d'ordre qui guident les comportements.

La captation et l'orientation de l'attention perceptive de l'élève constituent l'étape importante de l'accordage attentionnel dans lequel s'enracine en partie sa capacité imitative.

Le partage émotionnel (déjà présent ici par le rire) permettra quant à lui, une première émergence de gestes participatifs.

2. Le partage émotionnel

Dans l'émotion, se manifestent des réactions semblables ou conjuguées à celles observées, sans que l'on puisse encore parler d'imitation. C'est le cas du fou rire par exemple, où s'observent *«des automatismes moteurs et végétatifs qui font corps avec ses traits apparents.»*

Il y a dans la transmission orale de la musique, une sollicitation importante des gestes participatifs, concomitants, spontanés. Je pense qu'on peut parler d'une contamination émotionnelle par la musique elle-même, et que l'enseignant tire un parti pédagogique de cet effet.

Par ses gestes concomitants, l'élève coordonne sa motricité à la motricité ou à la perception du professeur.

L'enseignant joue le rythme, l'élève se laisse entraîner et joue en même temps que lui ; le miroir perceptif que lui renvoie le professeur rend alors possible une duplication gestuelle. On est proche de manifestations mimétiques et empathiques.

Cependant, cette répétition spontanée de soi n'est pas encore une imitation de soi, même si se sont créés ce que Wallon nomment «*des blocs synchrétiques d'impressions et de réactions.*».

Nous verrons que cet apprentissage par l'élève *de la répétition de son propre geste* semble être un objectif de la séquence.

3. La persévération

Dans la persévération, une formule motrice se répète et empêche l'accomplissement correct d'un acte ou d'une pensée.

Ces gestes involontaires s'effectuent en réaction à des images mentales perceptives. Ils sont dus à une différenciation insuffisante entre formulation mentale et formulation motrice.

La persévération est habituelle au stade projectif, quand la pensée n'existe qu'en se réalisant par le geste ou par la parole.

Lors de l'apprentissage rythmique que nous observons, existent des moments où le geste de l'instrumentiste n'est guidé par aucune image mentale ; au contraire, toute représentation mentale semble prisonnière du geste instrumental réalisateur.

Tout le problème pour l'enseignant est alors de *délier pensée musicale émergente et geste instrumental réalisateur.*

On verra quelques stratégies du professeur concernant cet objectif : l'accélération du jeu en est une parce qu'elle oblige l'élève à chercher d'autres repères pour contrôler son jeu. La proposition par le professeur d'un modèle gestuel sur-articulé, sans l'instrument, sonorisé à l'aide d'onomatopées en est une autre car elle rend lisible et fait appel au contrôle cognitif, fondé sur la coordination entre la phonation et le jeu par exemple.

4. La réaction circulaire

La réaction circulaire accorde des gestes et des sensations ensemble, mais n'obéit pas à un modèle extérieur.

Ces régulations proprioceptives constituent un stade capital de l'apprentissage instrumental. *C'est là que se créent les structures perceptivo-motrices indispensables au jeu.*

Cette réaction circulaire nécessite pour s'exercer des moments proches de la perception qui l'a déclenchée, donc pendant la leçon.

On en a un exemple sur la vidéocassette. L'élève essaie de coordonner son geste et sa perception mais il est interrompu d'un «chut ! S'il vous plaît» qui coupe court à ses investigations...

5. L'échopraxie

Le jeu en écho est constitué par des moments où la perception occupe le devant de la scène. Elle se prolonge et empêche la réalisation d'un mouvement qui répondrait à ses moments successifs : le professeur joue, l'élève perçoit un fait sonore dont il duplique la fin à la manière d'un écho. Un exemple d'échopraxie dans la séquence nous est donné quand l'enseignant joue le rythme au tempo, donc beaucoup plus rapidement. L'élève ne dispose plus alors que de bribes perceptives sonores et/ou gestuelles, qu'il manifeste par un geste inconscient de lui-même : un écho.

Dans l'échopraxie, le geste de l'élève se coordonne –maladroitement- à un produit musical perçu comme tel.

On peut donc dire qu'ici, un objet musical commence à émerger de l'interaction éducative. Même si ses contours sont encore extraordinairement flous.

6. Les interactions entre la réaction circulaire et la réaction en écho.

Progressivement se constituent des interactions entre expériences proprioceptives et échoïques. Autrement dit, le geste de l'élève peut être compris comme la réponse à une perception interne et externe.

A ce stade, aucune représentation sémiotisée n'intervient encore. Au contraire, l'échopraxie stigmatise un état de distraction. C'est après la répétition – de la fin du rythme perçu, par exemple- que l'apprenti percussionniste récupère l'impression subie et répercutée sur son appareil sensori-moteur.

Cette récupération sensorielle et motrice nécessite pour être identifiée par le sujet de nombreuses répétitions.

Ces interactions entre réactions circulaires et en écho nécessitent des aménagements intérieurs que le médiateur étaye de diverses manières. Elles me paraissent jouer un rôle fondateur dans un apprentissage de type oral, où la musique se transmet nécessairement par imitation.

Le geste imitatif se définira quant à lui comme participation à l'objet ; puis, ultérieurement, devenu capable de représentations il se constituera en opposant une copie intérieure au modèle proposé. C'est sans doute cette mentalisation de la musique que l'on peut appeler pensée musicale.

Décrivons et analysons donc ce fragment d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage oral rythmique ; et essayons de comprendre quels processus médiateurs facilitent ou au contraire inhibent les capacités pré-imitatives de l'élève. Je précise que je n'émetts strictement aucun jugement de valeur sur la pédagogie utilisée.

La séquence analysée a été choisie parce qu'elle correspond précisément à un moment où l'élève-éducateur est en difficultés. Il ne parvient pas à réaliser sur la conga le rythme qu'on lui propose et qui devra être ultérieurement inséré dans une polyrythmie. On peut donc observer pendant cette séquence des processus médiateurs intéressant notre propos.

Observation et analyse

- Au moment où démarre cette séquence : (20 mn, 12 s, de la cassette vidéo), un modèle rythmique a été présenté aux deux apprentis percussionnistes qu'ils devront ultérieurement jouer au sein d'une polyrythmie. Ils sont donc deux à devoir exécuter un même rythme.

Les deux élèves répètent en même temps que l'enseignant, lentement, un geste instrumental, sur leur percussion.

C'est pour le moment un geste «sourd», ce pourrait être un geste d'une tout autre nature que musicale. Ce n'est que progressivement que le fait sonore – le retour de ce geste- va commencer à jouer un rôle.

Pour l'instant, ils se laissent entraîner par le jeu et le geste du professeur. On a ici des gestes concomitants.

Le schéma est le suivant : jeu du professeur, jeu spontané de l'élève, miroir perceptif du professeur, duplication gestuelle de l'élève.

La vue joue un rôle important dans cette tentative d'appropriation du modèle, elle guide les mains. La dimension proprioceptive est en train de se forger.

C'est la suite de la séquence qui va nous conforter dans l'idée d'un geste de nature pré-imitative, c'est-à-dire sans modèle mental intérieur.

- En effet, (20mn,40s,) le professeur accélère le tempo.

La dimension proprioceptive, en train de se forger, est fragile. Par ces répétitions nombreuses, une réaction circulaire se mettait en place, les éléments moteurs et perceptifs se coordonnaient lentement, dans un mouvement spiralaire. Cependant, la demande d'accélération proposée par l'enseignant ne peut pas s'appuyer sur cette circularité. L'élève essaie alors de contrôler son geste visuellement et cognitivement en faisant appel à un niveau de commande conceptuel du geste. Je suppose qu'à cette fin, il utilise une sub-vocalisation du type : droite/droite ; droite/gauche/droite ; droite/droite ; gauche/droite ; gauche/droite. Je suppose qu'il se donne également un repère concernant l'endroit de la conga où il frappe, qu'il peut se formuler ainsi : centre ou bord.

Le geste est donc géré en grande partie de l'extérieur, par un contrôle cognitif a posteriori, de nature visuelle et conceptuelle.

J'infère l'existence d'un contrôle cognitif à base d'éléments conceptuels, car celui-ci ne peut se maintenir dans un tempo rapide. Et c'est bien ce qui se passe ici : l'accélération déstructure complètement le jeu de l'élève qui se dé-coordonne complètement, il ne dépend plus d'aucun contrôle. (21mn, 09s,) le feed-back sonore perturbe le geste au lieu de l'aider, voire de le motiver.

- (22mn, 06s,) l'enseignant redonne le modèle en le sur-articulant, l'élève réaccorde alors sa motricité à la sienne. Il est entraîné par la persistance du modèle qu'il vient de voir. Ses gestes sont participatifs, concomitants. Le jeu est plus fluide, peu contrôlé cognitivement. Il fait corps avec celui de l'enseignant.

Comme précédemment, on observe une reproduction gestuelle qui ne dispose pas pour s'effectuer d'un modèle intime. Le jeu s'est déclenché concomitamment et/ou en écho à celui du professeur. Sa réalisation permet à l'élève que s'ajustent ensemble des éléments perceptifs et moteurs, ce qui est la caractéristique de la réaction circulaire.

A ce moment de la séquence, l'enseignant commet une erreur qui n'entrave en rien son jeu. Je relève ce fait parce que c'est un indicateur de l'existence chez un musicien d'un modèle musical intime surdéterminant, de nature représentative.

- (22mn, 56s) le professeur tente d'obtenir un moment de jeu des deux élèves aux congas. Il lance : « Congas ! Sans variations ! 1-2 ; 1-2 ! » (Le rythme proposé peut en effet être joué simplement ou avec des variantes.).

Le résultat est un jeu lent et laborieux des deux élèves. Le professeur mime alors ce rythme titubant, de façon assez comique. Il s'ensuit des rires, et donc un moment d'émotion partagée qui est pour les élèves l'occasion de reconnaître chez leur professeur, ce qu'ils viennent de ressentir intérieurement.

Le professeur remontre le modèle. L'élève n°2, a un geste d'accompagnement de la tête, geste d'anticipation active qui va lui permettre de rentrer dans le rythme. Ce geste d'anticipation est différent de celui du professeur, ceci signifie qu'un modèle intérieur existe. L'activité va peut-être pouvoir être déclenchée à partir d'une autre

source que celles précédemment évoquées.

- (23mn, 26s) les deux élèves jouent simultanément le même rythme, toujours sans variation. Le professeur est à côté d'eux. Il sub-vocalise le rythme avec des onomatopées, tout en mimant le jeu avec ses bras. Notre élève en difficulté est placé dans un dispositif didactique poly-sensoriel. Les deux élèves jouant en même temps, cela permet que se créent des éprouvés sensoriels et moteurs simultanément internes et externes. L'objet de l'apprentissage existe ainsi de façon interpersonnelle et intrapersonnelle ; par ailleurs, le jeu du professeur sans percussion et sonorisé avec des onomatopées, rend lisible pour l'élève la mise en relation de la motricité avec la phonation, ce mime a pour autre vertu de délier le rythme de «sa gangue sensori-motrice», afin de le faire exister sur un autre registre que celui de la persévération.

- (23mn, 53s,) le professeur essaie d'attirer l'attention de l'élève sur la qualité du son. Il redonne le modèle lentement soignant la qualité des frappes et donc du son. Ce faisant, il s'efforce de mettre en relation timbre instrumental et geste instrumental.

Cette mise en relation d'éléments musicaux nouveaux, invite à se centrer préférentiellement sur une coordination auditivo-motrice ; elle s'efforce de fonder le geste de l'élève autrement que sur les coordinations visuo-motrices et/ou motri-motrices, jusqu'à présent surdéterminantes.

- (24mn, 16s,) l'élève s'entraîne tâchant d'imiter la qualité sonore proposée. Comment donner à son jeu certaines des caractéristiques sonores qu'il a perçues chez l'enseignant ? Répondre à cette question est en fait extrêmement complexe et nécessiterait que l'élève sache mettre en relation des produits et des processus musicaux. Logique inférencielle, vocabulaire gestuel et musical que l'élève ne possède pas. S'ensuit une application laborieuse faite de tentatives plus ou moins fructueuses. (L'enseignant délaisse quelques instants les congas pour aller vers les élèves chargés de la partie de surdos).

- (27mn, 22s,) «Ok, les congas tous seuls ! Vous êtes prêts ?» Il donne le tempo : «1-2 ; 1-2 !». On n'observe aucune prise de tempo préalable, ni aucun signe d'anticipation repérable de la part de l'élève. Il joue laborieusement. Le professeur

l'interrompt : «Non, non, ça ne marche pas. On recommence !» L'élève : «Je ne suis pas dans le rythme...». Le professeur s'éloigne pour signifier quelque chose à un autre groupe instrumental. Pendant ce temps, l'élève livré à lui-même fait un rythme qui n'a rien à voir avec celui demandé. Comme s'il cherchait des repères, quelque chose de peut-être plus global. Puis il pose ses mains croisées sur la conga et attend.

- (28mn, 02s) Le professeur revient : «Alors, ça va faire ça...tu démarres toujours avant le temps !», Il remontre le modèle.

L'élève : «Je m'embrouille»

Le professeur : «ça fait rien, on essaye !»

L'élève essaie le geste, s'entraîne tout seul, et tâche de réaccorder éléments moteurs et perceptifs. Ce faisant, il refait appel au jeu de la réaction circulaire.

Le professeur : «Chut ! S'il vous plaît !».

- (28mn, 22s) A nouveau, le professeur tente de déclencher le jeu : «Congas ! Premier mouvement sans variations !». L'élève joue pendant que le professeur mime à nouveau à ses côtés le geste escompté, c'est-à-dire étaye sa coordination visuo-motrice. Pourquoi cet appel à cette coordination à ce moment du jeu ? Est-ce l'élément le plus solide sur lequel s'appuyer pour organiser le jeu à ce moment-là ?

- (28mn, 45s) A l'autre élève : «Tu nous fais la variation ?».

Celle-ci s'y prend à deux fois avant d'y parvenir. Elle fait appel à un modèle intérieur élaboré qu'elle retrouve facilement. En effet, du temps s'est écoulé depuis qu'on lui a montré ce rythme, elle l'a donc mémorisé. Il existe un autre indicateur qu'une mémoire mentale existe, non gestuelle : en cherchant à se rappeler la variation rythmique qu'on lui demande, elle fait des petits ronds de poignets rapides qui n'entravent en rien son jeu : il est délié de son enveloppe sensori-motrice ; elle fait appel à sa représentation de son geste instrumental.

- (29mn, 45s) L'enseignant sollicite à nouveau le premier élève. A nouveau, il lui montre le rythme au tempo, c'est-à-dire beaucoup plus rapidement. Il le présente cette fois comme un résultat sonore, un produit. Fait-il appel à la valeur endoformative de la musique ?

L'élève essaie en écho, d'esquisser le rythme, en vain.

Le professeur : «A mon avis, faut attaquer comme ça.». Il remontre le modèle tâchant d'attirer l'attention de l'élève sur la qualité de la frappe.

Il fait appel à quelque chose de plus global et de plus musical. Souhaite-t-il voir son élève s'abandonner davantage, lâcher cognitivement, élaborer un niveau de commande plus musical ?

Toujours est-il qu'il n'y parvient pas et se voit dans l'obligation de redonner le modèle en même temps que l'élève joue et pour qu'il puisse jouer.

Celui-ci ne peut donc produire que des gestes participatifs, accordés à ceux de l'enseignant donnés toujours simultanément. Ainsi, le dispositif didactique où le modèle est constamment rendu présent par l'enseignant s'avère, dans cette séquence, être le seul efficace.

Conclusion

L'observation de cette séquence a permis de s'interroger sur ce moment psychologique de l'apprentissage instrumental où n'existe aucune distance entre le perçu et l'effectué.

L'objet de la transaction pédagogique n'existe alors que consubstancielle à la relation qui lie professeur et élève. De nombreux autres gestes pédagogiques seront nécessaires pour que s'élabore une capacité musicale représentative qui rendra l'élève autonome, et qu'ainsi se délient le sujet (l'élève), l'objet du savoir, et le médiateur de ce processus.

D'une manière plus générale, il semble que toute médiation pédagogique qui se situe dans le cadre d'une transmission orale de la musique, repose sur des interactions de nature fusionnelle où l'indistinction, l'accordage empathique entre un sujet, un objet et un médiateur ont force de loi. Ce n'est que secondairement que le pédagogue organisera des moments de disjonction, de séparation entre ces trois pôles.

Il resterait à comprendre la pertinence des actes pédagogiques de séparation ; serait-

il envisageable de les construire, de les aménager consciemment, volontairement, en termes d'objectifs pédagogiques par exemple ?

La question se pose alors de savoir si l'interprétation psychologique des gestes d'appropriation musicale que manifeste un élève confronté à tel apprentissage peut modifier en retour la pratique pédagogique d'un enseignant et comment.

III^{EME} PARTIE

Béatrice DUBOST

Entretien avec **Ph. Radin** animateur

L'animateur interviewé au cours de la séquence analysée par Cécile Londeix, souligne qu'il avait conscience que cette variation n'avait pas complètement sa place dans ce temps de l'apprentissage et précise l'avoir retirée de son travail avec les groupes qu'il a animés ultérieurement.

Pour montrer une phrase, celle-ci doit être au bon endroit sans faute de goût.

Par ailleurs, si la phrase est présentée comme trop complexe pour un néophyte, sa complexité ici ne tenant pas tant au rythme qu'à la manière dont les frappés se distribuent entre les deux mains il eut été sans doute plus facile et plus pertinent de faire «tourner» la pièce musicale sans la variation.

Sans doute eut-il été plus judicieux selon lui d'en rester à des rythmes simples afin d'harmoniser l'ensemble du groupe sans que l'un ou l'autre des stagiaires ne se sente en échec.

Dès lors que l'objectif pédagogique est celui de faire en sorte que chacun trouve sa place et que personne ne se sente ni en difficultés, ni exclu alors il est important de faire son «auto critique» car la manière et la capacité de se questionner mobilise l'élaboration de la pensée et fait progresser la tâche groupale.

L'animateur s'interroge sur cette différence entre savoir jouer et pouvoir transmettre.

Le savoir faire et la maîtrise de l'activité de la part de l'animateur est posée : A cet égard ce dernier doit se sentir très au clair dans ce qu'il propose, avoir de l'aisance et une bonne intégration du geste corporel.

Toutefois il y a une difficulté réelle pour un occidental à faire «passer» des rythmes qui, (en Afrique, au Brésil ou aux Caraïbes) sont inclus dans la tradition, sont intégrés aux jeux de l'enfant et font partie de la vie sociale.

«L'atelier percussion pour moi avait pour finalité de permettre aux stagiaires d'apprendre et de construire les différentes rythmiques proposées et d'en garder trace au moyen d'un enregistrement audio qui leur était remis à chacun le dernier jour...».

Le groupe devait dans son ensemble se sensibiliser à tous les instruments ; très vite certains stagiaires se sont montrés plus habiles dans l'un ou l'autre instrument. Le fait que chacun trouve l'instrument auquel s'adapter au mieux de ses possibilités facilita la mise en place des étapes constructives de la rythmique musicale.

Je travaille la pulsation, le rythme et le tempo. L'intégration du rythme passe par le corps et la coordination psycho - motrice des gestes de percussion

L'apprentissage du mouvement se fait de manière mimétique ; de l'aisance corporelle de l'animateur dépend celle des «apprenants».

Tous les participants ont leur place dans le groupe et l'animateur est vigilant à ne laisser personne à l'écart. Chacun joue selon ses possibilités combinant les mouvements de frappés des plus simples aux plus complexes.

Il fallait que j'arrive à un résultat dans un temps limité. La formule d'un atelier sur 4 jours est critiquable en ce sens que la quantité d'informations à assimiler doit se faire dans un temps très court.

Un ou deux après midi par semaine sur une durée plus longue serait préférable afin de permettre à chacun de mûrir ce qui est appris.

«La musique a une structure. Il y a une vérité dans la musique, une rigueur, une justesse. L'on ne peut pas tricher avec la musique sinon elle n'est plus jouable».

Le jeu implique le rapport à l'autre, le jeu individuel permet au groupe d'évoluer ; on est obligé d'admettre que l'erreur vient de soi. Les conflits se règlent par la vérité de la musique. La musique établit un rapport au temps, à la durée, à la limite : être dans le temps de la musique c'est être dans le temps de sa vie.

Ainsi que le souligne **B SOULAS**, je partage son point de vue entièrement lorsqu'elle dit que «la musique est une connaissance en acte».

Il faut que l'animateur ait l'assise rythmique et la maîtrise poly - rythmique sinon rien ne peut se construire. Ceci implique et nécessite une concentration permanente.

L'on ne peut découvrir et reconnaître la valeur de l'expérience que de l'intérieur. L'activité musicale développe l'oreille et l'écoute de l'autre ; si l'on prend le pouvoir sur l'autre alors on n'écoute plus ; Il y a une responsabilité individuelle dans la production collective afin qu'il y ait intrication des rythmes dans la coordination et la congruence des gestes corporels afin de pouvoir jouer de façon souple et naturelle.

L'activité musicale abrite une philosophie de la vie. La musique, la danse et le chant forment un triptyque qui a tout son sens dans le développement humain et sa place dans l'apprentissage.

Je suis farouchement contre les élitismes et la culture de l'élitisme. A ce titre je ne veux pas de dérégulation. On a besoin d'une culture musicale pour chacun. Lorsque les stagiaires sont prêts, Il est très important de se confronter à la scène...pour le spectacle, je répartiss les pupitres ; les stagiaires acceptent que les plus compétents puissent jouer à tel ou tel pupitre mais les plus faibles jouent aussi et je veille à ce qu'ils puissent être doublés. C'était vexant de s'entendre dire que le spectacle était assimilé à une kermesse...

L'on n'apprend pas à écrire avant d'avoir à parler. La percussion est abordable, et très vite on arrive à un résultat satisfaisant sans trop d'apprentissage technique. Il faut la réhabiliter dans les quartiers comme espace d'appartenance et d'intégration comme lieu de respect et de citoyenneté. A ce titre elle a toute sa place dans l'éducation.

Entretien avec deux éducateurs titulaires ayant participé à l'atelier

Sylvie

C'est **une vraie motivation** qui nous a poussés à participer à cet atelier percussion car en fin de formation nous étions fatigués et tendus avant les épreuves de titularisation.

Je ne connais rien à la musique et ne suis pas musicienne, je ne m'inscrivais pas dans l'idée de me former à la musique : cet atelier était l'occasion de faire une rupture, une parenthèse pour faire le vide...il fallait que ça bouge... Au début on se sensibilisait aux instruments, c'étaient des exercices de première appropriation. On a touché à tous les instruments.

La découverte des instruments a correspondu à mes attentes. J'ai pu jouer de tous les instruments, ça n'était pas toujours facile, j'ai fait ce que j'ai pu.... Il y avait un instrument horrible qui évoquait le cri de la baleine en détresse. Le triangle a été une découverte mais c'était plus difficile à jouer que je ne pensais. Le guirro c'était «rigolo» et rapeux comme «une rape à fromage». On ne se doute pas que cela puisse faire ce bruit là quand on le voit .et on découvre en frottant ...Le surdo est une «force tranquille», il assure le côté rassurant et stable du rythme. C'était notre repère. La cloche avait de l'éclat ...c'était joli....Je n'ai pas joué de cet instrument qui faisait un bruit de sable...car je ne me suis pas sentie capable. Tout le monde devait pouvoir en jouer. Je n'ai pas osé, je regrette...Le djembé, c'était difficile, tempo, rythmes, articulation des gestes, taper au bon endroit au bon moment, s'imbriquer dans le groupe. Lorsqu'il s'agit de frapper de façon régulière à un endroit précis, c'est plus facile. A ce titre les claves, c'était régulier, taper avec des baguettes cela me convenait bien. Je me suis bien «éclatée» dans les frappés, cela a répondu à mes attentes. Je me rappelle avoir frappé sur le tambourin «comme un malade».

L'animateur, il transmet, initie, fait réagir, remotive, remet le groupe dans la

musique et la musique «à flot». Il y avait beaucoup de tolérance de sa part et il nous a aidés à «souffler», décompresser. Il cheminait entre son projet : faire en sorte que les stagiaires puissent arriver à jouer un morceau et que ça tourne, et l'état de fatigue et de lassitude des stagiaires. Il a su créer un climat au sein duquel les stagiaires ont pu s'entendre. Il avait une demande claire et une marche à suivre. Il fallait suivre, ça n'était pas toujours confortable sans toutefois être trop stressant. Il n'y avait rien de grave véritablement à se trouver en échec car il se montrait tolérant. On n'était pas mal entre nous : se tromper c'était la «honte» mais cela pouvait aussi être drôle. Il montrait, tapait des mains en parallèle, gardait le rythme dans un balancement corporel d'un pied sur l'autre. Cet accompagnement est facilitant, Il y avait ceux qui se débrouillaient mieux et qui faisaient avancer le groupe. Arriver à jouer ensemble avec des néophytes c'est troublant.

L'apprentissage pendant 4 jours, c'est court, Il y avait trop d'informations d'un coup et c'était difficile de tout assimiler mais c'est aussi suffisant. J'ai davantage découvert que je n'ai exploré. L'on n'est pas tranquille lorsque que l'on sent ses propres faiblesses sous le regard de l'autre et l'impression de faire frein par ses limites. J'ai le sentiment malgré tout d'avoir participé à une construction et d'avoir accommodé mes propres faiblesses avec le collectif. Ce que j'ai appris, c'est à chanter certains rythmes à défaut de pouvoir les jouer. N'ayant pas acquis la maîtrise d'une coordination suffisante, je les ai toutefois mémorisés et je m'en rappelle encore aujourd'hui. J'avais le rythme de la Batucada «ta boum/ ta ka» dans la tête. Ce rythme a laissé une trace indélébile dans ma mémoire mais je ne peux rien en faire aujourd'hui.

Il y avait une bonne ambiance dans le groupe et l'on prenait du plaisir à être ensemble. Pour moi ça n'était pas gagné, mais finalement je me suis sentie bien dans le groupe et je me suis bien amusée. C'était sympathique et cela a créé des liens. Chacun ayant trouvé l'instrument qui lui convenait a pu trouver sa place et se satisfaire de l'hétérogénéité des niveaux (certains ayant plus de rythme que d'autres). J'avais me semble t-il rien à gagner, rien à perdre, tout juste m'accepter comme j'étais avec mes faiblesses.

Cette expérience m'apparaît tout à fait transposable aux jeunes dont nous nous occupons, car cela nous sensibilise à l'impact qu'une telle activité peut avoir sur eux. Ils ont d'ailleurs (pour beaucoup) un sens du rythme plus développé que moi.

L'activité percussion est un espace de plaisir, avec son côté ludique et sa fonction de détente. Plutôt que de monter un atelier moi-même, je me sens plus en mesure de permettre et d'encourager les jeunes à participer à ce type d'activité.

C'est un cadeau de pouvoir jouer de la musique, c'est valorisant car même en n'y connaissant rien on arrive à un «résultat potable». Il y a une progression, l'on s'entend jouer et c'est valorisant. Il y a la découverte de soi, la confrontation à ses propres limites, la découverte des autres, le respect des valeurs de tolérance et d'écoute.

Akim

On était tous intéressés cela nous changeait, en particulier les relations. Alors que j'étais en retrait, là je me retrouvais avec d'autres dans un partage décentré de la formation loin des travaux à rendre et des cours à rattraper...Je pratiquais déjà la percussion à l'extérieur et pour moi c'était une détente que de jouer et faire de la musique.

J'ai toujours personnellement été intéressé par le rythme Africain. J'ai déjà joué de la percussion africaine avant de participer à cet atelier. J'en faisais en parallèle de la formation. J'ai aussi pratiqué la construction d'instrument et l'apprentissage rythmique mais les percussions Brésiliennes c'était nouveau pour moi. J'ai apprécié le fait d'explorer différents instruments, c'est ainsi que j'ai découvert le triangle.

Je n'avais pas de difficultés quant à la maîtrise du rythme et des instruments à peau. J'ai effectué le rythme de la Batucada «ta boum ta ka» sur le surdo sans problèmes ; c'est avec le triangle que j'ai eu des difficultés. Je me suis fixé sur une place, je voulais qu'on essaye d'autres rythmes. Les exercices de motricité corporelle

avaient, au démarrage, une fonction plus ludique (frappés dans les mains, marche...). C'est l'utilisation d'instruments et leur apprentissage qui perturbait le climat et entravait le fait de jouer pour le plaisir de jouerJ'ai senti une certaine compétition dans l'apprentissage qui exclut un peu ce côté «jeu amusant». Certains stagiaires prenaient l'atelier trop au sérieux, il y avait de la contrainte. Certains réagissaient parce qu'ils ne se sentaient pas bien, parce qu'ils n'y arrivaient pas. Il y avait des enjeux pour certains mais pas pour moi. Le divertissement passant au second plan de l'apprentissage, cela créait des tensions.

L'animateur est quelqu'un de sympathique qui a réussi à faire partager son intérêt pour les instruments et la musique sans se prendre au sérieux. J'aimais bien cette idée d'exercices de coordination, pour travailler les rythmes sous forme de petits jeux avec l'aide d'onomatopées. Cela met en avant le fait que la musique n'est pas uniquement savoir tenir un instrument mais que c'est plus personnel et se trouve en deça de la technique instrumentale impliquant le corps mobile, flexible, l'écoute réciproque.

Je n'ai pas l'impression qu'il y a eu un groupe en tant que tel qui s'est constitué j'ai toutefois eu l'impression que le groupe apprenait assez vite.

L'atelier pour moi a une fonction ludique, d'expression, de création, d'animation vivante et de revalorisation de soi. C'est une «porte qui s'ouvre»; Il s'agit davantage d'un jeu occupationnel que d'une formation réutilisable par la suite en tant que telle.

L'activité est certainement positive pour des jeunes mais il faut au début de la carrière prendre ses marques, apprendre son travail avant d'envisager cela. C'est un surcroît de travail et d'engagement personnel pour une faible reconnaissance de la part de l'institution.

CONCLUSION

L'expérience de cet atelier percussion prend sens pour les participants dès lors qu'il leur est permis de «rentrer» dans la démarche rythmique musicale qui leur est proposée d'y adhérer, de s'y investir.

L'animateur est garant de l'espace et du temps du cadre et des règles de fonctionnement de l'atelier. Dans le dispositif pédagogique mis en place, il met ses compétences techniques et musicales au service des stagiaires et de leur créativité potentielle.

Le support technique opératoire sera essentiellement source de stimulations, d'éclairage, d'apports de moyens et d'encouragements sur la manière de s'y prendre, la façon de se tenir, de se saisir de l'un ou l'autre des instruments.

Attentif à susciter le contact et l'échange, attentif à ce qui s'ébauche, ce qui se cherche et se réalise, l'animateur vise à parfaire la justesse d'un geste spontané ou en miroir, il veille au réajustement d'une position, d'une posture pour parvenir à celle qui permet une meilleure adéquation entre l'idéal de jeu et ce qu'il convient d'acquérir ou de mieux maîtriser pour contribuer à la construction collective de l'objet musical. Il pare à l'échec, désamorce la crise en utilisant l'humour à bon escient. Il s'abstient de tout jugement de valeur disqualifiant et encourage le stagiaire à croire et à tenir sa démarche en tant que sujet dans le sens où les propositions faites à son choix lui ouvrent des «portes nouvelles» d'un imaginaire insoupçonné.

Les ateliers d'expression musicale sont des espaces qui dans leur dimension esthétique, artistique, dynamique, changent la disposition d'esprit en faisant accéder aux codes du sensible, de l'imaginaire et du beau.

Ce sont des espaces de mouvement drainant pulsions et affects qui réveillent l'histoire d'évènements passés heureux, malheureux ou bouleversants, espaces où se déploie la dynamique du désir qu'il s'agit de faire émerger des moments où il a été blessé, déplacé, travesti ou étouffé, et ce, dans une production individuelle et

collective.

Les jeunes pris en charge sur décision de justice souffrent de carences et de traumatismes graves et précoces, leur parcours chaotique et l'impossibilité pour l'environnement de contenir l'agressivité interroge les pratiques éducatives, la manière de penser un espace «suffisamment humain» susceptible de répondre à leurs problèmes.

La valeur de contenance psychique de l'atelier musical rend les futurs éducateurs susceptibles de canaliser un groupe de jeunes traversés par la violence, violence qui a quelque chose à voir avec la souffrance vécue dans l'histoire personnelle et familiale ou avec un effondrement de leur environnement, auquel ils réagissent par l'angoisse, le rejet, la rupture, la désespérance, le passage à l'acte faisant rempart contre la dépression.

Avec le jeu et le rire, tout se dégèle. Le jeu permet l'ouverture d'un passage, le changement de regard, de perspective. Il échoit à l'éducateur de réinventer ainsi l'espace de la parole et du rêve quand il n'est pas disponible, de se saisir de ce que ces jeunes vont donner à voir et à entendre spontanément d'eux-mêmes pour se mettre en démarche, avec eux, d'une construction symbolique du sensible et de l'imaginaire qui est le leur et pour qu'ils s'en ressentent auteurs, créateurs, porteurs d'une identité, d'une reconnaissance, d'une confiance en soi plus affirmée.

Sans forcément se mettre en position d'animer soi même un atelier, conduire un jeune vers une activité musicale peut être extrêmement bénéfique dans la prise en charge éducative.

Opposer la force du rêve sans cesse réinventé au cauchemar de la réalité, tel est le jeu et l'enjeu de la survie psychique.

Pour cela, la démarche offerte en formation aux éducateurs est fondamentale dès lors qu'elle conduit à cette conviction que la pratique musicale en deçà ou au-delà des mots porte en elle cette valeur réparatrice au sens de «se réparer soi» dans un collectif conduit de façon ludique, gratifiante et sécurisante au sein duquel se coordonnent, s'articulent et se superposent les gestes rythmiques dans une construction socialisante de l'objet musical.

«...La musique, cela permet de dire la lutte contre la violence, la drogue, la délinquance... Les gens doivent savoir, t'es plus vu de la même manière quand tu fais de la musique, On pense plus de toi que tu es un délinquant, un paumé, je ne sais quoi... . Tu es mieux considéré Je crois en la musique... ça me donne confiance... depuis que je chante à l'école ça va mieux... j'bosse, je suis plus concentré, je recommence à y croire» (propos tenus par un jeune rappeur de Seine St Denis).

ÉTUDE DIAGNOSTIQUE SUR LES REPRÉSENTATIONS
D'ENSEIGNANTS RELATIVES A L'ÉVALUATION.
ENQUETE SUR LE D.E.M. REGIONAL.

Cédricia MAUGARS¹



JREM vol. 2, n°2, automne 2003, 54-61
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Le texte suivant présente le résumé des grandes étapes d'une recherche, menée dans le cadre d'une mission pour *musiques et danses en Bretagne*, au cours de l'année 2003-2004, à la demande du Réseau des E.N.M. et C.N.R. de Bretagne, et consacrée à l'étude des représentations d'enseignants de musique sur l'évaluation du cycle spécialisé (pour une compréhension complète de l'ensemble de l'étude, cf. l'intégralité du rapport de recherche).

Tout d'abord, nous tenterons de mettre en évidence la problématique sur l'évaluation musicale du cycle spécialisé dans un contexte spécifique, celui de la région Bretagne ; puis nous dégagerons la problématique de recherche, à partir des questions de départ et d'un postulat théorique adapté au cadre des examens de l'enseignement musical spécialisé. Enfin, nous présenterons la méthodologie retenue dans le recueil et l'interprétation des données.

¹ Doctorante en Didactique de la musique (Université de Paris-Sorbonne, Paris IV). Le texte présenté ici est le résumé d'un rapport intitulé : *Des représentations d'enseignants de musique relatives à l'évaluation des performances musicales. Enquête sur les conceptions du Diplôme d'Etudes Musicales (DEM)*, édité par : Musiques et danses de Bretagne, 2003.

Présentation de l'étude

Depuis 2002, sept établissements d'enseignement artistique musique-danse-théâtre - C.N.R.¹ et E.N.M. de Bretagne (la communauté urbaine de Brest et les villes de Lorient, Quimper, Rennes, St Malo, St Briec, Vannes) se sont groupés en Réseau régional, soutenu par la D.R.A.C². Il se compose du groupe de travail des directeurs et d'un conseil pédagogique régional, comprenant des représentants des enseignants de chaque établissement.

A l'initiative de Jean Christophe Marchand (directeur de l'E.N.M. de Vannes jusqu'en juin 2002), ce projet d'étude a été mis en place en partenariat avec l'association *musiques et danses en Bretagne*. Il constitue l'étape de diagnostic nécessaire pour alimenter la réflexion du réseau régional sur l'évaluation. C'est dans ce cadre que les directeurs ont souhaité « *avoir le regard extérieur* » d'un chercheur.

Les interrogations partagées portent sur :

- Les objectifs de l'examen du D.E.M. et les modalités de l'évaluation du cycle spécialisé.
- la nécessité ou non de définir des critères communs (au regard d'une disparité supposée des niveaux dans le réseau).
- Les finalités de la formation et la différenciation (ou non) des cycles spécialisé et amateur.

Les objectifs de l'étude

1- décrire et analyser les représentations des enseignants relatives au D.E.M., via l'enquête quantitative réalisée, au moyen d'un questionnaire, auprès d'une population totale de quarante neuf enseignants volontaires interrogés.

1 Nous rappelons les sigles C.N.R. : Conservatoire National de Région et E.N.M. : Ecole Nationale de Musique.

2 D.R.A.C : Direction Régionale des Affaires culturelles.

2- étudier comment ces représentations évoluent avant et après le D.E.M., via l'enquête qualitative menée auprès d'un échantillon de huit enseignants volontaires.

L'enquête sur le terrain, en deux phases, a duré plus de six mois. Elle a concerné cinq des sept établissements regroupés en Réseau régional : le C.N.R. de Rennes, les E.N.M. de St Briec, Brest, Vannes-Pontivy et Lorient.

La première phase fut consacrée à l'organisation des réunions et à des rencontres avec des enseignants et les directeurs (en janvier et février 2003, avant les examens du D.E.M.). La seconde phase a débuté avec les entretiens et l'observation des épreuves du D.E.M. (d'avril à juin 2003, pendant et après les examens du D.E.M.).

Des questions préliminaires

Sur la base de la consultation du schéma d'orientation pédagogique du ministère de la culture (1996) et du projet de cadre conventionnel du réseau régional (2002), trois questions ont étayé la recherche :

Quelles sont les représentations des enseignants de Bretagne sur le D.E.M. 2003 ?

Les souvenirs d'examens des professeurs préparant des élèves en D.E.M. expliquent-ils leurs conceptions sur le D.E.M. ?

Les conceptions des professeurs préparant des élèves en D.E.M. changent-elles après l'épreuve ?

Les instruments méthodologiques

1. L'entretien quantitatif, par le biais d'un Q-sort¹

Des affirmations issues de textes officiels sur le D.E.M. ou des propos recueillis lors de la phase exploratoire ont été réunies pour composer un Q-sort. Celui-ci est

¹ C'est un instrument de mesure créé par W. Stephenson en 1935. C'est un tri d'énoncés qualitatifs proposé à des individus. Cette méthode permet au sujet de se positionner par rapport à des références ou à des modèles relatifs à un thème, une représentation.

composé de vingt items répartis en quatre catégories : l'organisation de l'examen du D.E.M. ; l'élève ; l'enseignement ; le jury. Toutes les propositions ont été mélangées de façon aléatoire. Notre objectif est d'étudier comment l'enseignant va réagir et se positionner, selon le degré d'importance qu'il accorde aux phrases écrites.

Nous aurons à déterminer quels pôles dominant dans les conceptions des enseignants sur le D.E.M. Le Q-sort est complété par un questionnaire rapide caractérisant les enseignants enquêtés.

Au total, 49 enseignants ont complété un Q-sort¹ de façon directe (lors des réunions) ou indirecte (par écrit individuellement).

Le deuxième Q-sort (envoyé au mois d'avril) n'a été rempli que par trois enseignants, ce qui interroge sur les modalités de passation du questionnaire et l'intervalle de temps laissé entre les deux passations.

2. L'entretien qualitatif

L'objectif de l'entretien consiste, de la part de l'interviewer, à extraire une information contenue dans le système des représentations de l'interviewé. A ce titre, afin de mieux analyser les réactions au Q-Sort, l'entretien semi-directif s'est avéré être l'outil qui s'imposait. Cependant, la difficulté pour les enseignants à trouver des mots justes traduisant leurs pratiques, et décrivant leurs sentiments le plus correctement possible, fut une des raisons qui nous ont amené à vérifier les données recueillies par des entretiens approfondis.

26 enseignants volontaires ont été interrogés par entretien de dix à vingt minutes. Le choix de l'échantillon s'est porté sur les enseignants qui préparaient un ou plusieurs élèves à l'examen du D.E.M. en 2003 et qui acceptaient de participer aux deux phases de l'enquête par entretiens, soit avant et après les épreuves du D.E.M.. Au final, seul un échantillon constitué de huit enseignants a été retenu pour l'enquête par entretiens approfondis.

¹ Pour une description complète de l'outil, consulter DE PERETTI, A, (1998), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, ESF.

3. Les caractéristiques des enseignants interrogés

L'étude quantitative a permis de décrire les représentations d'ensemble, l'enquête qualitative a permis de comprendre et d'explicitier les attitudes plus précisément.

Les enseignants des villes de Vannes (17) et Rennes (13) ont été les plus nombreux à participer à l'enquête par Q-sort, soit plus de la moitié des enseignants interrogés. Le corpus des enseignants est équilibré en nombre d'hommes (26) et de femmes (23).

Les professeurs d'instruments représentent deux tiers (36) des enseignants interrogés dont trente et un possédant le C.A.¹ à la fonction d'enseignement de la musique, et dix-sept le D.E..

4. Les résultats des enquêtes

Les apports de l'analyse quantitative

L'urgence de définir des critères d'évaluation apparaît chez tous les enseignants interrogés.

L'enquête souligne la disparité des niveaux entre les « conservatoires » de Bretagne. Le C.N.R. de Rennes est souvent comparé aux autres établissements sur le niveau, le contenu des formations, les effectifs en professeurs, les élèves, les moyens financiers, le choix des disciplines...c'est une conception commune que nous retrouvons dans le classement du Q-sort et au cours des entretiens.

Les expressions: «être du niveau», «être musicien», «avoir du talent», «être bon», «doué», sont adoptées par les enseignants sans être précisées ni explicitées.

Tous les traitements et les classements concordent vers deux items considérés comme très favorables : "il est nécessaire de préciser les critères d'évaluation du D.E.M.", et " le D.E.M. peut être présenté plusieurs fois en cas d'échec."

Au contraire, les enseignants rejettent en majorité l'idée que "le D.E.M. est un examen élitiste" et que "il faut un âge limite pour présenter le D.E.M."

Les apports de l'enquête qualitative

Les représentations des enseignants se partagent entre deux catégories distinctes :

1 C.A. : Certificat d'Aptitude.

favorable au *statu quo* du système des examens.

en faveur de modifications quant à l'organisation de l'examen du D.E.M.

Mais de nombreux enseignants adoptent des profils mixtes : certains souhaitent des modifications dans la forme sans que le système de l'examen change dans le fond.

Paradoxalement, les enseignants ne remettent pas en cause le système qui les a formés. Ils reproduisent sur leurs élèves le chemin par lequel ils sont passés. Ces enseignants ont toujours réussi dans le cadre de filières musicales que l'on nomme, plus communément, le parcours du « conservatoire ». Nous remarquons toutefois que cet isomorphisme n'est pas propre à l'enseignement de la musique.

La réussite et l'échec aux examens ne sont pas vécus de la même façon par les enseignants. Aucun enseignant ne remet le système en cause en cas de réussite. C'est l'échec qui provoque le questionnement. Généralement, les prévisions des professeurs sur la réussite de leurs élèves se sont concrétisées sans grande surprise et les résultats n'ont pas été contestés. La comparaison des discours « avant » et « après » le D.E.M. n'indique pas de grands changements dans les tendances initiales des conceptions, l'échec de l'élève étant expliqué différemment :

pour le premier groupe d'enseignants (4), l'élève est directement responsable de sa prestation : «ils ne sont pas doués» ou «travailleurs»,

pour le second groupe d'enseignants (4), l'élève n'est pas mis en cause directement, d'autres facteurs comme le contexte influencent la réussite à l'examen.

Les attitudes envers les élèves que les professeurs connaissent depuis plus longtemps sont remplies d'indulgence. Ils se sentent remis en cause si l'élève échoue et valorisés s'il réussit.

Les conceptions des professeurs dépendent souvent de leurs parcours personnels et de leurs convictions pédagogiques. De nombreuses attitudes semblent paradoxales sur des thèmes comme la consultation du dossier d'inscription, l'âge limite, le nombre de présentation au D.E.M.. En fonction de son parcours musical personnel (réussite ou échec aux examens, expériences négatives ou positives...), chaque enseignant développe un système de représentations vis-à-vis du D.E.M.. Seuls les enseignants qui ont subi des échecs, des injustices dans les examens sont sensibles à

l'échec. C'est une minorité d'enseignants sur la totalité des enseignants rencontrés. Les enseignants interviewés ont réussi, et gardent de «bons» souvenirs de leurs examens.

Des propositions d'enseignants

Les enseignants suggèrent des améliorations de la mise en réseau régionale :
la création d'une U.V.¹ de pédagogie qui prépare à l'enseignement de la musique.
la revalorisation du cycle amateur (C.F.E.M.²).

La prédominance de spécialistes de l'instrument dans la composition du jury du D.E.M..

Conclusion

Les résultats montrent des écarts entre les représentations des enseignants et celles des directeurs des établissements artistiques, entre les écrits et les pratiques réelles en examen : il y a beaucoup de confusion et de dysfonctionnement dans les discours tenus sur l'examen du D.E.M. aussi bien dans les textes relatifs³ à cet examen que dans les propos recueillis au cours des entretiens d'enseignants.

La question de l'évaluation interroge le sens de l'enseignement musical. L'évaluation et l'examen n'appartiennent pas aux mêmes concepts épistémologiques, l'examen est le contrôle, la norme, la sélection. L'évaluation, c'est se poser la question du sens qui permet de comprendre les situations d'enseignement - apprentissage.

L'enquête traduit des propositions d'enseignants, mais relève les difficultés et les problèmes d'injustice que l'on retrouve dans d'autres études sur les examens.

Nous avons voulu montrer les différentes facettes sur un examen particulier, le D.E.M., en donnant la parole aux professeurs de musique. Il serait intéressant

¹ Unité de Valeur.

² C.F.E.M. : Certificat de Fin d'Etudes Musicales.

³ Ministère de la Culture, *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, 1996.

d'analyser les conceptions des élèves et des examinateurs sur le D.E.M. ; en particulier, il reste à étudier les avantages et inconvénients de l'utilisation de critères et de procédures d'évaluation.

Cette étude n'est qu'une photographie partielle des conceptions de l'évaluation relatives au D.E.M. dans les établissements d'enseignement artistique du réseau de Bretagne en 2003. Ce « miroir » de regards croisés de professeurs, comme toute photo, aurait été différent avec d'autres yeux derrière l'objectif. Il est important de rappeler que l'étude n'est absolument pas représentative de l'ensemble de la population enseignante des cinq établissements concernés par l'enquête.

Cette recherche apporte-t-elle des pistes quant à la réflexion sur la valeur des examens de musique ? Nous souhaitons que ce premier « pas » amorce une réflexion sur l'évaluation musicale dans l'enseignement spécialisé.

ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION
MUSICALE (UNIVERSITE PARIS-SORBONNE, PARISIV).



JREM vol. 2, n°2 automne 2003, 62-80

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Jean-Luc LEROY. UNE THEORIE GENERALE DU MUSICAL.
VERS UNE CONCEPTION ECOPRAXIQUE DE LA DYNAMIQUE DES
PHENOMENES SONORES¹.

A partir de l'expérience banale que la musique provoque en nous des impressions subjectives de tensions et de détente psychiques et psychomotrices, et de l'idée que le phénomène musical ne peut être pensé que comme le produit de l'activité concrète d'un organisme engagé dans une dynamique vitale, on s'est proposé de développer une perspective qui permet de considérer la musique d'un point de vue dynamique.

Ces présupposés ont imposé d'appréhender la musique comme l'expression spécifique d'un phénomène plus général qu'on appelle le « musical », et de considérer ce phénomène lui-même en regard de la dynamique globale des êtres vivants, autrement dit de relier la dynamique spécifiquement musicale à l'ensemble des processus dynamiques qui caractérisent et spécifient les systèmes vivants. Il nous a semblé que cette condition était nécessaire à la détermination du champ

¹ Résumé de Thèse de Doctorat d'Histoire de la Musique et Musicologie, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, septembre 2003, Directeur de recherche : M. Jean-Marc CHOUVEL.

d'activité de la « musique » proprement dite, et à la mise en perspective de cette activité d'un point de vue fonctionnaliste.

Epistémologiquement, cette orientation permet de positionner la musicologie systématique au sein des courants de penser les plus actuels quant à la conception des êtres vivants. L'intérêt d'une telle théorie est, notamment, de relier différents niveaux et différents points de vue et d'ouvrir sur une conception qui ne soit pas seulement une collection des approches analytique, psychologique, sociologique, historique, esthétique, mais bien une tentative de synthèse proposant une perspective cohérente permettant de penser le musical dans l'économie générale de l'être vivant envisagé comme un être fondamentalement temporel.

Le concept de « dynamique » s'applique dans notre esprit non seulement à l'idée de (complexes de) structures en mouvement, autrement dit au principe d'une dynamique entre les éléments d'une structure, mais à l'essence même de la structure. En somme, la dynamique renvoie à une « instabilité relative » des systèmes, inhérente à leur fondement énergétique, et générant un « mouvement » mettant en jeu une dimension temporelle (rythmique ou non).

L'hypothèse est que l'être humain est un système énergétique engagé dans une dynamique interactive avec les systèmes de son environnement (dynamique écopraxique). Tout vécu est éprouvé comme une expérience d'énergie (« vie émotive ») qu'on peut schématiser sous la forme d'un profil dynamique (« processus émotif »). C'est par la dynamique corporelle que ces « profils dynamiques de la vie émotive » sont stabilisés en représentations (« processus postural ») utilisables alors par le sujet pour organiser un *sens de soi* et contrôler son activité. La « vie affective », en tant que guide de l'activité orientée de l'organisme, est ce qui permet l'intégration subjective de ces vécus.

Le musical jouerait un rôle dans les mécanismes de régulation énergétique de l'organisme par le système nerveux central. La musique fournirait des configurations énergétiques typiques permettant de placer l'organisme dans un état motivationnel contextuellement adapté (« systèmes motivationnels »). Ces systèmes seraient le véhicule de l'« imprégnation émotive » de l'individu par le milieu

social.

Divers mécanismes psychoacoustiques rendent compte de la manière dont l'«homo musicus» exploite les phénomènes physiques pour générer des éprouvés de tensions et de décharges dans le domaine sonore.

Une introduction expose la problématique épistémologique. Un «état des lieux» analyse brièvement les problèmes épistémologiques que pose la musicologie systématique de ces dernières décennies; on présente ensuite un projet qui vise à les résoudre.

On aborde dans la première partie, les mécanismes de la dynamique de la «vie émotive». Le chapitre 1 circonscrit certains des concepts très généraux qui sous-tendent l'élaboration théorique proposée. Le chapitre 2 expose les principes de cette dynamique et précise le concept en rapport avec la notion d'«émotion». Le fondement émotif de la vie représentationnelle est étudié au chapitre 3. Les aspects neurophysiologiques et le mécanisme des transmodalités perceptives y sont discutés, puis on s'intéresse à la dynamique de la représentation mentale. Le chapitre 4 montre comment l'exercice de la pensée ressortit à la dynamique de la vie émotive. Le «sens de soi» est rapporté à l'action de cette dynamique. On expose ensuite les mécanismes qui permettent l'expression de la vie émotive comme base dynamique de la pensée *via* le vécu corporel, et ceux de la pensée analogique. La dynamique de l'intégration affective est abordée au chapitre 5. On y précise le concept de «vie affective» en regard du concept de «vie émotive», puis on y étudie les mécanismes qui permettent cette intégration.

Une deuxième partie s'intéresse à la dynamique symbolique du musical et de la musique. Le chapitre 6 présente une conception intégrée des processus dynamiques des systèmes vivants. Les notions de «symbole» et de «signe» sont distinguées et les rapports entre «présentations» sensori-motrices et «re-présentations» cognitives précisés. Le chapitre 7 propose alors une définition du «musical» et de la «musique», envisagés comme essentiellement symboliques. On aborde également les liens entre dynamique du musical et dynamique corporelle. Au chapitre 8 sont

étudiés les mécanismes de base des systèmes du musical et de la musique. Les principes communs et les règles spécifiques sont différenciés. On définit l'unité tensionnelle et on analyse la dynamique de ses combinaisons. Divers modèles sont exposés et des principes généraux dégagés. On s'intéresse ensuite à la dynamique spécifique aux systèmes musicaux. Des règles particulières à ces systèmes sont dégagées, ainsi que les mécanismes de l'intégration secondaire des différents flux. Le chapitre 9 réévalue l'ensemble de ces données d'un point de vue contextuel. Enfin, une troisième partie expose la genèse de la dynamique des systèmes du musical et de la musique, et notamment la nature des déterminants bio-physiologiques et bio-culturels de cette dynamique. Le chapitre 10 s'intéresse aux bases bio-physiologiques et inter-relationnelles de la dynamique de la vie émotionnelle. Le chapitre 11 analyse les déterminants sensori-moteurs des systèmes du musical appuyés sur le sonore. Le phénomène de la tonalité est brièvement abordé au chapitre 12.

Gbaklia Elvis KOFFI. L'EDUCATION MUSICALE DANS L'ENSEIGNEMENT GENERAL EN COTE D'IVOIRE. PRATIQUES ET DEMOCRATISATION¹.

Introduite en terre ivoirienne par le français Arthur VERDIER en août 1887, l'école moderne va intégrer la musique en son sein comme discipline scolaire. Calquée sur le modèle français, la musique scolaire en Côte d'Ivoire parce que n'ayant pas pour objectif la formation d'artistes musiciens, est une éducation à la musique, une éducation par la musique, une éducation musicale. Mais contrairement au contexte social où la musique est omniprésente, l'éducation musicale dans l'institution scolaire est timidement mise à la portée des enfants scolarisés. Plusieurs raisons sont à la base de cette absence de démocratisation de l'enseignement musical à l'école. Ainsi, tandis qu'on constate sa non pratique dans l'enseignement primaire à cause de l'insuffisance de formation musicale des personnels enseignants, la pénurie de professeurs d'éducation musicale consacre l'accès limité à cette discipline dans l'enseignement secondaire.

Pour mieux cerner ces problèmes et leur trouver des éléments de réponse, nous sommes partis d'une question de départ portant sur l'institutionnalisation de l'éducation musicale à l'école moderne officielle de Côte d'Ivoire sur le modèle français ; il s'est agi de savoir si cette situation de fait avait pour conséquence la continuité ou la rupture de la musique scolaire avec les pratiques musicales sociales de référence dans un contexte de tradition orale.

Pour répondre à cette interrogation, nous avons émis deux hypothèses selon lesquelles d'une part, il est possible d'observer et d'analyser la démocratisation de l'éducation musicale en Côte d'Ivoire, grâce à l'étude de la corrélation entre les faits politiques et les fluctuations du processus de démocratisation de cette discipline scolaire dans l'enseignement public général; d'une part les pratiques

¹ Résumé de Thèse de Doctorat d'Histoire de la Musique et Musicologie, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Février 2004, Directeur de recherche ; M. Jean-Pierre MIALARET.

pédagogiques des enseignants sont déterminées non seulement par leur formation musicale, mais aussi par les rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs musicaux. En d'autres termes, il y a une relation de cause à effets entre les faits politiques liés à la gestion ministérielle du département éducation et la démocratisation quantitative et qualitative de l'éducation musicale. Cela signifie qu'on ne peut parler d'enseignement musical démocratisé que :

Si les élèves y ont largement accès

Si les programmes sont ivoirisés

Si les enseignants sont formés et pratiquent effectivement cette discipline

Il nous fallait donc nous appuyer sur le référent musical culturel traditionnel, pour mieux appréhender la présence de l'éducation musicale dans le cursus scolaire des enfants ivoiriens. Ainsi, à travers ces dimensions historique, anthropologique et musicologique, la première partie de ce travail sert de socle sur lequel la seconde est construite. En effet, les investigations menées dans les différentes régions de Côte d'Ivoire, nous montrent à partir d'entretiens, d'observations et de lectures, que dans la société traditionnelle, ce que les ivoiriens entendent par les mots éducation et musique. Concernant le premier substantif, rappelons que l'éducation traditionnelle présente diverses caractéristiques qui se résument en son oralité et en son omni-spatio-temporalité. L'homme étant un individu biologique et social, sa vie est faite de croyances, de traditions, de coutumes, de loisirs, de travaux etc ; l'éducation s'avère être non seulement une nécessité mais aussi un besoin social. Par conséquent l'éducation prend, en milieu traditionnel ivoirien, la musique comme moyen privilégié d'existence, d'où le caractère fonctionnel de cette dernière. A l'image de l'éducation dont elle est inséparable, la musique (nous employons ce terme à défaut d'un autre plus consensuel avec les considérations ivoiriennes de ce concept) est aussi marquée par son oralité et son caractère démocratique. En effet, la musique est la manifestation sociale la mieux partagée en terre ivoirienne, où rien ne peut se faire sans qu'on ne s'y réfère. Comment se fait-il alors que l'expression musicale si omniprésente en toutes les circonstances sociales, soit confrontée à un problème de démocratisation dans l'institution scolaire du même pays ? La réponse

à cette question constitue l'objet de la seconde partie de ce travail.

Contrairement à la première partie où le public cible était en zone rurale, nous avons, pour la seconde, changé de champ d'observation en quittant le monde traditionnel pour la zone urbaine ou semi urbaine moderne. Notre travail de recherche ici porte sur le terrain scolaire des premier et second degrés de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire. Notre démarche générale d'investigation nous a permis d'éprouver nos hypothèses à la réalité des faits. En fonction des hypothèses, les caractéristiques principales de notre modèle d'analyse se matérialisent par l'utilisation d'outils de recherche tels que l'analyse de documents, l'enquête par questionnaire et l'observation appuyée quelques fois d'entretiens. A l'issue des investigations faites, nous présentons ici les résultats obtenus par rapport à chaque hypothèse.

A quelles connaissances nouvelles relatives à l'objet d'analyse avons-nous abouti ? Avec les techniques de l'analyse de contenu utilisées comme outil de diagnostic, les analyses ont révélé à travers les différents documents que les fluctuations de la mise à portée de l'enseignement musical étaient tributaires des actions de certains Ministres dans la gestion des affaires éducatives des différents gouvernements. Ainsi, à travers différentes périodes, il apparaît que la gestion politique de l'Education Nationale a des incidences sur l'accès à l'enseignement musical et sur le curriculum prescrit de cette discipline.

La première période s'étend de 1957 à 1970, les quatre ministres qui se sont succédés au poste de Ministre de l'Education Nationale ont, après avoir hérité de l'existant colonial, lancé le concept d'ivoirisation des contenus d'enseignement. Face à l'engouement populaire pour l'école moderne où le chant était régulièrement pratiqué seulement au premier degré, des infrastructures devaient être construites pour accueillir ce flux humain. Mais déjà, à cette période, des obstacles liés à la disparité dans la carte scolaire et au décalage des programmes d'enseignement musical avec la base culturelle de l'éducation ont été révélés. Cette période correspond à l'époque de la Marseillaise et des chansons populaires de France dans les écoles ivoiriennes.

A partir d'un rapport bilan, **la seconde période (de 1971 à 1983)** ouverte par le chef de l'Etat lui-même (le Président Houphouët), va réconcilier l'école moderne avec la société ivoirienne à partir de la première réforme de l'enseignement en 1977. Cette période consacre l'apparition du corps des maîtres de musique, puis celui des professeurs de musique dans l'enseignement secondaire, et de l'enseignement télévisuel dans le premier degré où l'éducation musicale connaît un développement considérable ; l'analyse des faits révèle que c'est durant cette période que dans le souci de relever le niveau des cadres nationaux, un accord de coopération avec l'Université François Rabelais de Tours permet l'envoi des premiers Ivoiriens en France pour des études supérieures de musique (DESM).

La troisième période (de 1983 à 1994), occasionne pour l'enseignement musical un recul tant au primaire qu'au secondaire, à partir du slogan suivant : « l'avenir appartient à la science et à la technologie ». Elle se caractérise :

Par la suppression pure et simple des bourses étrangères pour les étudiants ayant la spécialité musique, ce qui signifie l'arrêt de la coopération avec Tours.

Par une baisse drastique du volume horaire des matières musicales dans l'enseignement primaire.

Par la disparition ensuite au niveau du 1^{er} degré de toute référence à l'enseignement musical sur les emplois du temps.

La quatrième période qui s'étend **de 1994 à 2003**, comprend deux parties ; la première se particularise par un statu quo au niveau de l'enseignement musical et la seconde est considérée comme une sorte de renaissance de cette discipline scolaire ; c'est ici que sont réaffirmés les résolutions de la réforme de 1977 qui ont occasionné des séminaires sur l'éducation musicale (1994 et 1995) et des révisions de programmes (en 1997 pour le secondaire, en 2000 pour la maternelle, en 2001 pour le primaire).

A travers ces différentes périodes, les résultats montrent que dans les faits, le politique influence le pédagogique ; ainsi selon la priorité éducative du moment, les décisions et positions des autorités de tutelles en matière d'éducation, permettent des évolutions différenciées (positives ou négatives) de l'enseignement musical. La

première hypothèse de notre travail, après observation et analyse des faits, est vérifiée car effectivement, à chaque gestion ministérielle de l'éducation nationale, correspond une phase particulière dans le processus de démocratisation de l'éducation musicale dans l'enseignement public général de Côte d'Ivoire.

Au niveau de la seconde hypothèse qui met en relation les pratiques pédagogiques des enseignants avec les différentes formations reçues d'une part, et d'autre part avec les rapports aux savoirs musicaux construits dans le temps, nous avons utilisé d'autres outils de recherche. Soumis à l'épreuve des faits, nous avons, pour donner forme à cette hypothèse, eu recours aux ressources de l'enquête par questionnaire, de l'observation et de l'entretien. D'abord avec le premier type d'outil, les résultats de l'enquête révèlent une insuffisance de la formation musicale professionnelle initiale des enseignants ; ce qui a pour conséquence au niveau des différents acteurs pédagogiques, une absence de pratique de cette activité dans les classes. La formation continue qui en principe devrait pallier cette situation, est très faiblement exploitée. Par conséquent, l'accès à l'enseignement musical par tous les enfants scolarisés n'est pas effectif. Ainsi, malgré un contenu des manuels scolaires qui au niveau du premier degré est, au fil des années, en congruence avec le référent culturel, l'absence de pratique de l'enseignement musical à l'école ne permet pas aux élèves d'être en contact avec la musique, comme ils le sont dans leur milieu social. Finalement, les résultats de l'enquête, en relevant le décalage qui existe entre la culture musicale des enseignants et leurs attitudes pédagogiques sur le terrain, met en relief leurs formations qui déterminent à la fois leurs pratiques pédagogiques et leur rapport aux savoirs musicaux. Dès lors, il a été question de savoir si une formation professionnelle continue pouvait transformer leurs pratiques pédagogiques d'éducation musicale. C'est ainsi qu'après une série de formations tant au premier qu'au second degré, nous avons fait des observations de séquences d'enseignement musical doublées d'interviews dont les résultats démontrent ce qui suit :

En premier lieu, la formation continue des personnels enseignants du primaire a une incidence sur les pratiques pédagogiques d'éducation musicale des maîtres tout

comme des encadreurs pédagogiques, puisqu'ils mettent plus volontiers en œuvre les nouveaux acquis ; les premiers cités manifestent plus d'aptitudes à l'enseignement musical, ce qui par ricochet favorise un plus large accès de cet enseignement aux élèves inscrits dans le système ; les seconds, c'est à dire les encadreurs pédagogiques, incluent plus régulièrement les activités musicales dans leurs programmations de visites de classes.

En second lieu, il convient de relever qu'au niveau des centres de formation des maîtres, les pratiques nouvelles des enseignants, ainsi que les contenus d'enseignement ont aussi modifié les représentations des futurs instituteurs par rapport à la discipline éducation musicale. Ce changement d'opinions s'est traduit dans les faits par le choix de plusieurs stagiaires de se faire évaluer en activités musicales pendant leur titularisation.

Enfin, au niveau de l'enseignement du second degré, les effets de la formation ont été perceptibles tant sur le plan des processus d'enseignement avec les styles d'enseignement que sur celui de la planification des séances d'enseignement musical ; les enseignants, de manière globale, présentent un profil différent de celui qui existait avant la formation ; la conséquence de cette situation est manifestée par la décision des enseignants d'être le plus «disciplinaire» possible en se consacrant à l'enseignement de leur discipline de base (l'éducation musicale). De façon complémentaire et sur la base des acquis des enseignants, nous avons constaté chez les élèves issus de l'enseignement secondaire une tendance accrue dans le choix de la poursuite des études musicales dans l'enseignement supérieur.

De façon globale, il apparaît donc clairement que la gestion politique du domaine éducatif entraîne des variations dans le développement de l'enseignement musical en Côte d'Ivoire ; les résultats des investigations exposées dans ce travail sont de ce fait intéressants au regard de la politique éducative nationale, en ce qui concerne l'éducation musicale. En effet, ils peuvent constituer un ensemble d'informations pertinentes pour des prises de décisions en matière de formation et d'encadrement des personnels enseignants. L'école en Côte d'Ivoire, étant une institution soumise à une réglementation établie par l'Etat, c'est cette entité morale qui à travers les

ministres et les services spécialisés sous leur tutelle, établit le curriculum d'enseignement ou curriculum formel ; c'est à dire l'ensemble des actions planifiées pour susciter l'instruction à travers la définition des finalités et objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, les manuels scolaires et les dispositions relatives à la formation adéquate des formateurs. C'est à partir de ce curriculum formel traduit par les instructions officielles, qu'on dispense les mêmes contenus dans toute la Côte d'Ivoire à tous les enfants des deux sexes, quelles que soient leurs appartenances sociale, religieuse ou politique. L'école de ce fait est laïque en Côte d'Ivoire, elle s'élève donc au-dessus des intérêts particuliers au profit de l'intérêt supérieur d'une Côte d'Ivoire une et indivisible. Dans ces conditions, il faudrait à l'instar de la société ivoirienne où la musique est à tous les rendez-vous, que l'éducation musicale à l'école occupe une place concrète dans les classes à travers une généralisation de sa pratique de manière qualitative. Il est certes vrai que, les déterminants sociaux¹ pèsent énormément sur les découpages disciplinaires en ce qui concerne les savoirs scolaires. Ainsi, une brève observation sociologique de la profession enseignante montre que chaque enseignant s'identifie à sa discipline. Voilà pourquoi, tout changement est perçu comme déstabilisateur ; d'un autre côté, pour les élèves et leurs parents, les horaires et les coefficients accordés à une discipline déterminent la «hiérarchie» des enseignements et par ricochet le prestige et l'identité de l'enseignant. Nous comprenons donc mieux l'attitude des professeurs d'éducation musicale qui avant les séminaires, acceptaient des matières supplémentaires pour jouir d'une plus grande considération. C'est la raison pour laquelle si les analyses et observations de cette recherche, ont permis de mettre en évidence la part des faits politiques sur l'évolution de l'éducation musicale, et celle de la formation et des rapports aux savoirs musicaux sur les pratiques pédagogiques, nous tenons à relever ici que par rapport aux résultats obtenus, la diversité dans le degré de pratique

¹ Il s'agit de tout l'environnement scolaire, c'est à dire les acteurs pédagogiques que sont les enseignants, les élèves, l'administration scolaire ; et les partenaires pédagogiques que sont les parents d'élèves.

d'éducation musicale dépend pour l'essentiel de la volonté et de l'implication personnelle des enseignants.

Au terme de ce travail de recherche sur l'enseignement musical dans le système scolaire général de la Côte d'Ivoire il est évident que nous ne pouvons prétendre par la dite recherche, avoir épuisé ou même entamé tous les aspects de la musique dans l'institution scolaire ivoirienne. Cependant, nous pensons humblement contribuer par cette thèse de Doctorat, à une meilleure connaissance des problèmes rencontrés par cet enseignement au sein de l'école moderne de Côte d'Ivoire.

Pascal TERRIEN. L'ÉCOUTE MUSICALE : DE L'ÉMOTION A LA CONSTRUCTION DE SAVOIRS DANS L'ACTIVITÉ D'ÉCOUTE D'ŒUVRE AU COLLEGE¹.

Cette recherche s'intéresse à la place et au rôle que jouent les émotions dans la construction de connaissances d'un élève lors d'une séance d'écoute d'œuvre musicale en classe de collège. Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude, nous décrivons le corpus d'œuvres et les notions pédagogiques et didactiques spécifiques à cette activité. Puis, en nous appuyant sur des observations faites en classe, nous décrivons, à partir des résultats recueillis, les liens entre les éprouvés et l'œuvre, le rôle des caractéristiques musicales et des éléments techniques dans l'émergence des éprouvés, puis des connaissances, et les relations qu'entretiennent les éprouvés et les éléments musicaux.

Cette recherche rend compte de la diversité des situations émotionnelles, de la richesse des connaissances des jeunes auditeurs et de leur capacité à construire de nouveaux savoirs à partir de points d'ancrage cognitif révélés par l'expression des affects.

Parmi les nombreuses activités conseillées par les programmes d'éducation musicale au collège², l'écoute d'œuvre propose une approche de la musique qui permet à tous les élèves de partir des connaissances qu'ils possèdent pour construire de nouveaux savoirs. Par ailleurs, nous avons de nombreuses fois constaté, comme enseignant ou comme formateur, qu'en prenant comme point de départ l'expression des éprouvés des élèves, le professeur obtient des réponses qualitativement et

¹ Résumé de Thèse de Doctorat d'Histoire de la Musique et Musicologie, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Mars 2004, Directeur de recherche, M. Jean-Pierre MIALARET.

² Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Programmes de la classe de 6^{ème}, Enseignements artistiques : Éducation musicale*, Paris, CNDP, 1995, p. 61 à 65.

quantitativement plus fournies dès sa première question. Cette observation semble révéler que les élèves participent spontanément et davantage si le professeur d'éducation musicale prend en compte leurs éprouvés, et qu'ils possèdent des connaissances musicales qui surprennent par leur diversité et leur étendue. Nous avons aussi remarqué que quelle que soit la classe, un même extrait d'œuvre suscite des catégories d'éprouvés similaires. Nous avons émis l'hypothèse que la nature des éléments musicaux peut provoquer des réponses identiques.

Par ailleurs, pour obtenir des mots caractérisant les éprouvés, l'enseignant formule une première consigne dont le sens amène les élèves à verbaliser leurs émotions. C'est ainsi que nous avons découvert l'importance des affects qui semblent avoir une fonction de rappel de connaissances pour nos jeunes auditeurs. Que cela soit conscient ou non conscient chez l'auditeur n'est pas l'objet de notre travail, pas plus que nous ne souhaitons travailler sur la construction de schèmes d'écoute, mais que ces émotions puissent avoir un lien direct avec la musique écoutée est une évidence qu'il nous faut interroger. L'activité d'écoute nous paraît être un formidable vecteur de construction de savoirs à partir de l'émergence et de la reconnaissance des émotions. Cette reconnaissance d'éprouvés se manifeste par la verbalisation de termes précis qui servent d'assise au professeur pour conduire le jeune auditeur vers une identification de savoirs musicaux qui expliciteront l'extrait d'œuvre. La place et l'activité de l'enseignant sont bien d'accompagner l'élève sur le chemin d'un savoir et de l'aider à découvrir d'autres connaissances. Dans notre travail, nous avons donc commencé par délimiter les éléments constitutifs de cette activité d'écoute ainsi que les compétences qu'elle requiert. Puis, nous nous sommes intéressé aux émotions pour mieux définir le concept et surtout le rôle qu'elles peuvent tenir dans les apprentissages. Parallèlement, nous avons choisi de travailler avec les élèves du cycle d'observation, classe de 6^e, et nous avons ciblé notre observation sur 8 classes de différents collèges parisiens, soit un total de 218 élèves. Ce choix a été dicté par la nouveauté d'une situation scolaire pour ces jeunes

auditeurs¹, mais nous avons aussi souhaité profiter d'une grande diversité d'élèves pour nous permettre d'évaluer leurs connaissances musicales à l'entrée en 6^e.

Nous avons déterminé un corpus d'œuvres qui est en corrélation avec les attendus du programme d'éducation musicale dans ce cycle. Ainsi, nous avons retenu *Nagoya marimbas* de S. Reich, *Danse macabre* de C. Saint Saëns, et une aria *Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen...* extrait de *Die Zauberflöte* de W. A. Mozart. Ces différentes œuvres permettent d'aborder des styles et des genres musicaux différents, à des époques allant du XVIII^e à nos jours et dans des formes variées.

Un premier questionnaire a été mis en place pour déterminer le type d'élève, évaluer leurs connaissances musicales et les répertorier. Une procédure d'écoute a été arrêtée pour pouvoir observer l'expression des éprouvés, et ensuite celle des connaissances en lien avec l'extrait entendu. Ce protocole nous permet d'étudier l'écart entre une situation initiale sans écoute et une situation après une, puis deux écoutes d'un extrait musical déterminé. En effet, la nature des éprouvés et des connaissances, la façon dont ils apparaissent, ce qui peut les susciter sont quelques points sur lesquels nous allons approfondir notre travail. Si nous pensons que les émotions influencent le rappel de notions musicales, il nous faut connaître leur nature et les liens qu'elles entretiennent avec l'œuvre entendue. Nous cherchons à observer et à comprendre les relations entre la musique et les émotions exprimées dans une activité pédagogique orientée vers la construction de connaissances musicales.

Pour cerner ces relations, nous avons aussi analysé les extraits musicaux choisis. Cette opération révèle deux aspects : le premier aspect est une analyse musicale de l'œuvre qui permet de détailler les différents éléments qui la composent ; il fait émerger un second aspect lié à la notion de transposition didactique, c'est-à-dire que cette analyse fait passer l'œuvre musicale d'un objet d'art à un objet d'enseignement puis à un objet enseigné par l'action de la transposition didactique².

¹ Les élèves de 6^e découvrent un enseignant spécifique pour le cours d'éducation musicale qui fait de cette discipline un enseignement à part entière au sein du collège.

² BROUSSEAU, Guy, *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage éditions,

Nous avons alors effectué un rapprochement avec nos recherches dans le domaine de la didactique de la musique en nous référant aux travaux développés en didactique des sciences et des mathématiques¹. Cette posture interroge l'activité d'écoute de manière nouvelle et la didactique devient un outil intéressant en de nombreux points. Elle permet d'interroger épistémologiquement cette activité d'enseignement, d'observer ce qui est de l'ordre de la *techné* et ce qui est de l'ordre de l'*épistémè*, elle re-questionne aussi le rapport des éprouvés à la musique en observant le rôle des éléments musicaux sur l'expression des émotions. Pour ce dernier point, nous avons étayé notre réflexion en reprenant les travaux développés par J. F. Le Ny autour du concept de relief sémantique².

Pour expliquer le rôle des émotions dans le phénomène d'écoute, nous sommes parti de travaux déjà réalisés en psychologie cognitive de l'attention³, de la perception, de l'audition⁴. Il est important pour l'enseignant de considérer avec soin ces attitudes liées à la situation d'écoute, ainsi que les pratiques d'échanges qui peuvent en découler. Nous avons constaté que les éprouvés tiennent une place importante dans nos observations. Nous avons donc étudié leur nature et leur fonction en puisant dans des recherches faites en psychologie cognitive des émotions⁵. L'intérêt que nous portons aux rapports entre émotions et verbalisation s'ancre dans les apports théoriques de L. Vygotski et H. Wallon. Les travaux de L. Vygotski décrivent l'importance des émotions en lien avec la pensée :

«une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins, des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou l'autre», et il précise *«La première des questions qui se pose, lorsque nous parlons de rapport de la pensée au*

1998.

¹ RAISKY, Claude, CAILLOT, Michel, *Au delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

² LE NY, Jean François, *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF, 1989.

³ CAMUS, Jean François, *La psychologie cognitive de l'attention*, Paris, Armand Colin, 1996.

⁴ Mc ADAMS, Stephen, BIGAND, Emmanuel (sous la direction de), *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*, Paris, PUF, 1994.

⁵⁵ RIME, Bernard, SCHERER, Klaus R. (sous la direction de), *Les émotions*, Neuchâtel - Paris, Delachaux & Niestlé, 1989.

langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre intellect et affect»¹.

H. Wallon par ses études considère que les émotions

«ne sont le point de départ de sa conscience personnelle que par l'intermédiaire du groupe, où elles commencent par le fondre, et de qui il recevra les formules différenciées d'action et les instruments intellectuels, sans lesquels il lui serait impossible d'opérer les distinctions et les classements nécessaires à la connaissance des choses et de soi-même»².

Ce premier cadre théorique rejoint les travaux de B. M. Barth sur la construction des savoirs³, ainsi que ceux de A. Giordan et G. de Vecchi. Côté didactique, les travaux de G. Brousseau, S. Johsua et J.J. Dupin nous permettent d'affiner notre approche de la notion de transposition didactique dans le cadre de l'activité d'écoute d'œuvre. En effet, qu'il s'agisse du rôle de la consigne, de l'importance des conceptions des différents acteurs du cours, de la place des connaissances et des savoirs, tous ces éléments entrent dans notre observation. Il en est de même de l'étude didactique qui permet de dégager les aspects importants de l'œuvre et qui procure des éléments d'attention et d'analyse dans cette situation d'écoute qui reste d'abord une activité pédagogique du cours d'éducation musicale. Parallèlement à cela, notre observation s'affine tout au long de la durée de la recherche. Partant du constat que l'écoute d'œuvre est une activité propice à la construction de savoirs, nous avons émis l'hypothèse que les émotions jouent un rôle important dans l'apprentissage et qu'il existe un lien entre éprouvés et éléments musicaux qui structurent l'œuvre. Nous pensons que les élèves possèdent des connaissances musicales plus importantes que nous ne pouvons pas observer de prime abord. Notre travail évolue sur trois années scolaires de 1999-2000 à 2001-2002. Cela nous a permis d'isoler par la description des résultats obtenus, les éléments qui fondent

¹ VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1998.

² WALLON, Henri, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Boivin, 1934, 6^e éd., Paris PUF, 1976.

³ BARTH, Britt Mari, *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

ou valident ces hypothèses¹.

Ainsi, cette activité est un axe majeur de la construction de connaissances chez les jeunes auditeurs. Partant de ce qu'ils ressentent, les élèves "rappellent" des savoirs antérieurement acquis, savoirs qui s'appuient sur des connaissances et des conceptions personnelles, qui peuvent être mises en question par un simple échange avec le groupe. C'est alors qu'un travail de co-construction débute. Celui-ci entraîne peut-être des déplacements, des ajustements, des évolutions, des interactions entre les différents membres du groupe, mais nous ne pouvons tout aborder dans cette recherche. Nous avons choisi de nous intéresser aux premiers instants de l'activité parce qu'ils nous semblent déterminants pour le déroulement de la séance, puis aux liens que peuvent avoir musique et émotions, émotions et connaissances, musique et connaissances.

L'activité d'écoute musicale en classe de 6^e est une activité pédagogique qui s'appuie sur la sensibilité propre à chaque élève. Elle permet par la prise en compte des émotions de construire des savoirs nouveaux qui enrichissent le jeune auditeur. Notre travail apporte des éléments qui permettent d'élaborer cette activité dans un contexte didactique nouveau. Il décrit la nature des savoirs musicaux, leurs caractéristiques et leur influence sur le ressenti des auditeurs. Il offre à l'enseignant de mieux apprécier une situation pédagogique qui prend en compte la complexité de l'extrait musical retenu, la complexité de cette activité d'écoute, les acquis des élèves et la place des éprouvés dans la construction de nouvelles connaissances. Il décrit l'importance de l'écoute dans sa nature exogène et endogène aussi bien pour le professeur que pour les élèves.

¹ Cf. III^e partie.

Liste des Maîtrises mention Didactique de la Musique soutenues à l'UFR de Musique et Musicologie (Paris IV) en 2003.

AGOSTINHO DE SOUZA, Catarina Margarida, *La situation-problème et l'objectif-obstacle dans l'enseignement du piano.*

BINET, Stephen, *Apprentissage du jazz et pratiques de la transcription.*

CHARIE-MARSAINES, Aude, *Le handicap moteur et la pratique du rythme en cours de musique : les interactions enseignant – élèves.*

DAMBRAIN, Sonia, *Les actes d'enseignement utilisés lors des cours de chant choral destinés aux élèves des classes à horaires aménagés musique au collège.*

DOZIERES, Aurélie, *Hop et rats, La transposition didactique au cours de la création d'un conte musical à l'école primaire.*

FEVRE, Magali, *Le musicien et son corps.*

LAI, Yichun, *Evolution des méthodes de violoncelle pour débutants (1950 – 2000).*

LEBLANC, Nicolas, *La chanson, un moyen privilégié d'expression au collège ?*

LYZWA, Isabelle, *Que représente le cours d'éducation musicale pour des élèves de 3^{ème} de collèges «difficiles» ?*

MARECHAL, Xavier, *Musiques et symboles de la préhistoire.*

MICHON, Laora, *Etude des interactions enseignant – apprenant au sein des cours de piano.*

RAMONA, Isabelle, *La basse continue dans l'enseignement du clavecin, comment pratique-t-on cet enseignement en France ?*

VEROVE, Elodie, *Modes de communication au cours d'une activité de chant dans des structures de soins psychiâtriques.*

INDEX DES ARTICLES, PARUS DANS LE JREM EN 2002 ET 2003
(ORDRE ALPHABETIQUE DES AUTEURS).

BEAUGE, Pascal, *Un savoir musical : la notion de hauteur*. Vol. 1, n°1.

BEAUGE, Pascal, *Un savoir musical (2^{ème} partie) : transposition didactique de la notion musicale de hauteur*. Vol. 1, n°2.

BERBAUM, Sylvie, *Etat de conscience et rapport au savoir : le cas particulier de la musique ojibwa*. Vol. 2, n°1.

BOUDINET, Gilles, *Dire l'indicible musical : quelques repères notionnels*. Vol. 2, n°1.

COBO-DORADO, Karina, *Analyse de la variabilité didactique dans l'enseignement de la clarinette*. Vol. 2, n°2.

DUBOST, Béatrice, *Le rapport au savoir dans le déchiffrage pianistique, regard sur les erreurs de lecture*. Vol. 1, n°2.

GOASDOUE, Rémi, *Recherches sur l'apprentissage musical instrumental*. Vol. 1, n°1.

MARCHAND, Jean-Christophe, *Enseignement musical et jugement esthétique : leur intrication dans les pratiques évaluatives*. Vol. 1, n°1.

MIALARET, Jean-Pierre, *Présentation du JREM*. Vol. 1, n°1.

MIROUDOT, Laurent, *Apprendre les structures psychologiques ou favoriser leur construction. Eléments de réponse de la psychologie de la musique*. Vol. 2, n°2.

SUCHAUT, Bruno, *La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes*. Vol. 1, n°2.

ZURCHER, Pierre, *Les relations entre langage et musique. Une approche génétique chez des enfants de 3 à 6 ans*. Vol. 2, n°2.
